

# Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule



zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
vorgelegt von

Köln 2017

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2018 angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Fischer (Köln)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Astrid Krus (Mönchengladbach)

Tag der mündlichen Prüfung: 24.01.2018

## **Danksagung**

Besonders danken möchte ich Prof. Dr. Klaus Fischer und Prof. Dr. Astrid Krus für ihre persönliche und fachliche Betreuung und Unterstützung. Sie haben mich wertschätzend begleitet und mir wichtige Impulse und hilfreiche Anregungen für die Entstehung der vorliegenden Arbeit gegeben.

Eine wertvolle Ressource für mich waren meine beiden Kolleginnen und Freundinnen, Helen Hegerath und Aida Kopic, die mich mit vielen lieben Worten während der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt und mich in schwierigen Phasen aufgebaut und motiviert haben.

Mein Dank gilt auch meiner Kollegin, Petra Graul-Mayr, die ebenso ein offenes Ohr für meine Belange hatte und mich durch diskussionsfreudige Gespräche zur weiteren Bearbeitung der Arbeit anregte und unterstützte.

Ein besonderer Dank geht an meine Familie, die immer für mich da ist und mich stets auf meinem Weg begleitet. Besonderer Dank gilt meinem Mann, der mich in jeder Hinsicht für mein Vorhaben der Dissertation unterstützte und mir besonders während der Bearbeitung den Rücken stärkte.

## Kurzzusammenfassung

Übergänge als kritische Lebensereignisse (Filipp1995) sind mit Chancen und Risiken für die weitere Bildungsbiografie des Kindes verbunden. Das Kind und seine Eltern bewältigen den Übergang und werden von pädagogischen Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs als Moderatoren begleitet und unterstützt (Griebel & Niesel 2011). Für eine Gruppe von Kindern, die sogenannten „Übergangsverlierer“, besteht trotz vielfältiger Optimierungsbemühungen der Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich ein erhöhtes Risiko zur nicht erfolgreichen Schullaufbahn (Caspi & Moffitt 1993; Entwisle & Alexander 1998; Beelmann 2013; Faust 2012). Die Ausbildung physischer, personaler und sozialer Ressourcen und Schutzfaktoren für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen und damit des Übergangs sowohl für diese Risikokinder als auch für alle anderen angehenden Schulkinder ist zentrale Aufgabe pädagogischer Fach- und Lehrkräfte.

Eine fachliche Auseinandersetzung mit Ansätzen einer gezielten Unterstützung bei der Übergangsbewältigung ist erforderlich. Fokussiert wird dabei auf Bewegung, da deren förderliche Wirkung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse und deren Bedeutung für die Stärkung kindlicher Kompetenzen bereits nachgewiesen wurde (Fischer u. a. 2016a).

Ziel der vorliegenden Arbeit war zunächst die Entwicklung des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“, anhand dessen die Potenziale von Bewegung aufgezeigt werden, die den Erwerb und die Förderung erforderlicher Kompetenzen und Ressourcen des Kindes für seine Übergangsbewältigung unterstützen. Als zentrale Fragestellungen der vorliegenden empirischen Untersuchung werden untersucht, ob und inwieweit in den als richtungsweisend für den Elementar- und Primarbereich geltenden Dokumenten bereits auf einen Zusammenhang zwischen Bewegung und dem Transitionsprozess Kita-Grundschule hingewiesen wird. In Form einer Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung (Mayring 2002) wurde überprüft, welchen Beitrag die Bildungspläne für Kitas, die Rahmenlehrpläne für Grundschulen, und die Lehrpläne für das Fach „Sport“ der Bundesländer sowie die Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive leisten können.

Nur wenige Dokumente tragen zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive bei. Dementsprechend werden in Bezug auf das theoretische Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ jeweils Konsequenzen und Handlungsbedarf für die Praxis in Kita und Schule, auf bildungspolitischer Ebene und für die Aus- und Weiterbildung formuliert.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>11</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>13</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>14</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>15</b>
<b>A Theoretische Grundlagen.....</b>	<b>22</b>
<b>1 Theoretische Grundlagen der Transitionsforschung.....</b>	<b>22</b>
1.1 Begriffsbestimmung .....	22
1.2 Das Transitionsmodell als theoretisches Erklärungsmodell.....	24
1.2.1 Theoretische Grundlagen.....	24
1.2.2 Transition als Ko-Konstruktion .....	28
1.2.3 Das Anforderungsprofil .....	29
1.3 Aktueller Forschungsstand zu Transitionen .....	31
1.3.1 Untersuchungen zur Übergangsgestaltung Kita-Grundschule .....	31
1.3.2 Untersuchungen zur Übergangsbewältigung durch das Kind .....	32
1.3.3 Untersuchungen zu Eltern im Übergangsprozess .....	34
1.4 Zusammenfassung .....	35
<b>2 Rahmenbedingungen zur Übergangsgestaltung Kita-Grundschule .....</b>	<b>37</b>
2.1 Rechtliche Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule .....	37
2.1.1 Rechtliche Vorgaben auf Bundesebene .....	38
2.1.2 Rechtliche Vorgaben auf Landesebene .....	39
2.1.3 Gesetzliche Regelungen zur Einschulung .....	43
2.2 Strukturelle Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule.....	44
2.2.1 Spezifische Zuständigkeiten .....	44
2.2.2 Spezifische Bildungsaufträge .....	45
2.2.3 Spezifische Ausbildungsgänge .....	47
2.3 Inhaltliche Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule .....	50
2.3.1 Frühkindliche Bildung.....	50
2.3.2 Grundlegende Bildung.....	52
2.3.3 Informelle, nicht-formelle und formelle Bildung.....	53
2.3.4 Vom spielenden Lernen zum lernenden Spielen .....	54

2.4	Zusammenfassung .....	57
<b>3</b>	<b>Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs .....</b>	<b>58</b>
3.1	Schulnahe Vorläuferkompetenzen.....	58
3.1.1	Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb.....	59
3.1.2	Mathematische Vorläuferfähigkeiten .....	60
3.1.3	Gemeinsame Vorläuferfähigkeiten für den Rechtschreib- und Rechenerwerb .....	61
3.2	Basiskompetenzen .....	62
3.2.1	Emotionale Kompetenzen .....	62
3.2.2	Soziale Kompetenzen .....	65
3.2.3	Personale Kompetenzen .....	67
3.2.4	Motivationale Kompetenzen .....	71
3.2.5	Kognitive und lernmethodische Kompetenzen.....	76
3.2.6	Motorische Kompetenzen.....	78
3.2.7	Zusammenhang der Basiskompetenzen.....	79
3.3	Resilienzfaktoren .....	83
3.4	Bezug zum Anforderungsprofil .....	86
3.5	Zusammenfassung .....	87
<b>4</b>	<b>Bewegung als Medium frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse .</b>	<b>88</b>
4.1	Bewegung als Lerngegenstand .....	90
4.1.1	Motorische Grundlagen .....	90
4.1.2	Bewegung als Werkzeug .....	90
4.1.3	Ausbildung einer Mitgestaltungskompetenz .....	91
4.1.4	Grundlagen des Sports.....	91
4.2	Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung .....	92
4.2.1	Prävention von Erkrankungen .....	92
4.2.2	Reduzierung von Unfallrisiken.....	95
4.2.3	Entspannung und Stressabbau .....	96
4.2.4	Psychische Widerstandsfähigkeit.....	97
4.2.5	Gestaltung der Lebenswelt .....	99
4.3	Bewegung als Medium des Lernens .....	101
4.3.1	Bewegung als Zugang zu Bildung.....	101
4.3.2	Bewegtes / Handlungsorientiertes Lernen.....	102
4.3.3	Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen .....	103
4.3.4	Bewegung zur Verbesserung schulischer Basisvoraussetzungen....	109

4.3.5	Bewegung zur Strukturierung des Kinderalltags.....	112
4.4	Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung .....	114
4.4.1	Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche.....	114
4.4.2	Kindliches Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit.....	121
4.4.3	Psychomotorische Kompetenzeinteilung .....	124
4.4.4	Entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums und der materialen Erfahrung .....	125
4.5	Zusammenfassung .....	126
<b>5</b>	<b>Ein bewegter Übergang - Theoretisches Konstrukt.....</b>	<b>127</b>
5.1	Bewegung als Chance für die Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind.....	127
5.2	Bewegung als Chance für die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte .....	131
5.3	Zusammenfassung .....	136
<b>B</b>	<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>138</b>
<b>6</b>	<b>Das methodische Vorgehen .....</b>	<b>138</b>
6.1	Ableitung und Formulierung der Fragestellungen.....	138
6.2	Bezug zum Forschungsvorhaben „BiK“ und „Velpri“ .....	141
6.3	Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung.....	142
6.4	Datenerhebung und -auswertung .....	143
6.4.1	Thematisches Kodieren .....	144
6.4.2	MAXQDA als computerunterstütztes Medium zur qualitativen Datenanalyse.....	147
6.4.3	Konkretisierung des Vorgehens des Thematischen Codierens mit MAXQDA .....	151
<b>7</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>160</b>
7.1	Allgemeine Beschreibung der Dokumentengruppen.....	160
7.1.1	Bildungspläne der Kita (Fall 1) .....	160
7.1.2	Rahmenlehrpläne für Grundschulen (Fall 2) .....	165
7.1.3	Lehrpläne „Sport“ (Fall 3).....	168
7.1.4	Curriculare Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen (Fall 4a).....	169
7.1.5	Curriculare Vorgaben für den Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Fall 4b) .....	172

7.2	Transitionsthematik in den Bildungsplänen für Kitas und curricularen Vorgaben der Grundschulen aller Bundesländer .....	177
7.2.1	Baden-Württemberg .....	177
7.2.2	Bayern.....	180
7.2.3	Berlin und Brandenburg .....	190
7.2.4	Bremen .....	194
7.2.5	Hamburg .....	196
7.2.6	Hessen.....	201
7.2.7	Mecklenburg-Vorpommern .....	207
7.2.8	Niedersachsen.....	213
7.2.9	Nordrhein-Westfalen .....	215
7.2.10	Rheinland-Pfalz .....	221
7.2.11	Saarland .....	225
7.2.12	Sachsen .....	226
7.2.13	Sachsen-Anhalt.....	229
7.2.14	Schleswig-Holstein.....	232
7.2.15	Thüringen .....	234
7.3	Zusammenfassende Ergebnisse zur Transitionsthematik der Fälle 1-3.....	238
7.3.1	Transitionsthematik in den Bildungsplänen .....	239
7.3.2	Transitionsthematik in den Rahmenlehrplänen .....	241
7.3.3	Transitionsthematik in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ .....	241
7.3.4	Bundeslandbezogener Vergleich zur Transitionsthematik.....	242
7.4	Transitionsthematik in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen. ....	244
7.4.1	Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a) .....	244
7.4.2	Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben für den Primarbereichs (Fall 4b) .....	251
7.4.3	Zusammenfassende Ergebnisse der Transitionsthematik in den Ausbildungscurricula.....	258
7.5	Vergleich der Ergebnisse zur Transitionsthematik aller Dokumente .....	263
7.5.1	Vergleich der Bildungspläne mit den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich von Nordrhein-Westfalen.....	263
7.5.2	Vergleich des Rahmenlehrplans mit den curricularen Vorgaben für den Primarbereich von Nordrhein-Westfalen .....	264



7.6	Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen für Kitas und curricularen Vorgaben der Grundschulen aller Bundesländer .....	266
7.6.1	Baden-Württemberg .....	266
7.6.2	Bayern.....	271
7.6.3	Berlin und Brandenburg .....	280
7.6.4	Bremen .....	285
7.6.5	Hamburg .....	290
7.6.6	Hessen.....	295
7.6.7	Mecklenburg-Vorpommern .....	300
7.6.8	Niedersachsen.....	304
7.6.9	Nordrhein-Westfalen .....	307
7.6.10	Rheinland-Pfalz .....	312
7.6.11	Saarland .....	315
7.6.12	Sachsen .....	317
7.6.13	Sachsen-Anhalt.....	321
7.6.14	Schleswig-Holstein.....	326
7.6.15	Thüringen .....	330
7.7	Zusammenfassende Ergebnisse zum Bewegungsverständnis der Fälle 1-3 ....	338
7.7.1	Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen .....	339
7.7.2	Bewegungsverständnis im eigenständigen Bildungsbereich der Bildungspläne .....	340
7.7.3	Bewegungsverständnis in den Rahmenlehrplänen .....	342
7.7.4	Bewegungsverständnis in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ ....	343
7.7.5	Bundeslandbezogener Vergleich zum Bewegungsverständnis .....	345
7.8	Bewegungsverständnis in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen .....	349
7.8.1	Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a) .....	349
7.8.2	Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben des Primarbereichs (Fall 4b).....	361
7.8.3	Zusammenfassende Ergebnisse des Bewegungsverständnisses in den Ausbildungscurricula.....	375
7.9	Vergleich der Ergebnisse zum Bewegungsverständnis aller Dokumente .....	382
7.9.1	Vergleich der Bildungspläne mit den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich von Nordrhein-Westfalen.....	383
7.9.2	Vergleich des Lehrplans „Sport“ mit curricularen Vorgaben für den Primarbereich des Fachs „Sport“ von Nordrhein-Westfalen .....	384

7.10	Ein bewegter Übergang - Eine empirische Zusammenführung.....	386
7.10.1	Fall 1: Bildungsplan für Kitas .....	387
7.10.2	Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen .....	388
7.10.3	Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“ .....	389
7.10.4	Fall 4a: Curriculare Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen .....	390
7.10.5	Fall 4b: Curriculare Vorgaben für den Primarbereich in Nordrhein-Westfalen .....	391
<b>C</b>	<b>Ergebnisdiskussion - Ein bewegter Übergang .....</b>	<b>393</b>
<b>8</b>	<b>Die Bedeutung von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule.....</b>	<b>393</b>
8.1	„Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung für die Praxis in Kita und Schule .....	396
8.1.1	Zusammenarbeit pädagogischer Fach- und Lehrkräfte .....	396
8.1.2	Bewegungsaktivitäten zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind.....	399
8.1.3	Zusammenarbeit mit Eltern in Bewegung .....	403
8.2	„Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung auf bildungspolitischer Ebene ...	405
8.2.1	Konsequenzen für die Bildungspläne für Kitas .....	408
8.2.2	Konsequenzen für die Rahmenlehrpläne für Grundschulen.....	409
8.2.3	Einbindung von „Ein bewegter Übergang“ in das Schulfähigkeitsprofil Nordrhein-Westfalen .....	411
8.3	„Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung für Aus- und Weiterbildung.....	413
8.3.1	Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte.....	416
8.3.1	Praxisbezug, Selbsterfahrung, Haltung und Reflexivität .....	418
8.3.2	Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen .....	419
<b>9</b>	<b>Zusammenfassende Betrachtung und Überlegungen für weitere Forschungsarbeiten .....</b>	<b>420</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>424</b>

## Abkürzungsverzeichnis

Die Abkürzungen werden aufgrund der besseren Lesbarkeit nicht durchgängig, sondern eher an sinnvollen Stellen verwendet, z. B. in Abbildungen, Tabellen und als in Klammern stehende Verweise. Für einen allgemeinen Überblick werden die häufig wiederkehrenden Abkürzungen hier angeführt, der Plural ist inbegriffen:

Alanus HS	Alanus Hochschule
BA	Bachelor
BaWü	Baden-Württemberg
Bay	Bayern
B	Berlin
BB	Bildungsbereich
BBG	Brandenburg
BL	Bundesland
BP	Bildungsplan für Kitas
BUW	Bergische Universität Wuppertal
EvH RWL	Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
FH BI	Fachhochschule Bielefeld
FH Köln	Fachhochschule Köln
FH SWF	Fachhochschule Südwestfalen
GS	Grundschule
HB	Bremen
He	Hessen
HH	Hamburg
HSD	Hochschule Düsseldorf
HSNR	Hochschule Niederrhein
HS Rhein-Waal	Hochschule Rhein-Waal
KatHO Köln	Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln
KatHO PB	Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn
Kita	Kindergarten, Kindertagesstätte, Kindertageseinrichtungen
MA	Master
MHB	Modulhandbuch
MV	Mecklenburg-Vorpommern

Nds	Niedersachsen
NRW	Nordrhein-Westfalen
RLP	Rahmenlehrplan für Grundschulen
RP	Rheinland-Pfalz
Sa	Sachsen
SaAn	Sachsen-Anhalt
Saar	Saarland
SH	Schleswig-Holstein
Th	Thüringen
TU DO	Technische Hochschule Dortmund
UDE	Universität Duisburg-Essen
Uni BI	Universität Bielefeld
Uni Köln	Universität zu Köln
Uni PB	Universität Paderborn
Uni SI	Universität Siegen
WWU Münster	Westfälische Wilhelms-Universität Münster

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übergangsspezifische Kompetenzen zur Übergangsbewältigung durch das Kind.....	86
Abb. 2: Vorkommen der Transitionsthematik in den Dokumenten der Fälle 1-3 .....	238
Abb. 3: Vorkommen der Transitionsthematik im Fall 4a.....	258
Abb. 4: Vorkommen der Transitionsthematik im Fall 4b .....	261
Abb. 5: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den Fällen 1-3 .....	338
Abb. 6: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung im Fall 4a .....	376
Abb. 7: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung im Fall 4b .....	379
Abb. 8: Häufigkeit der Überschneidungen nach Dokumenten.....	386
Abb. 9: Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch Fach- und Lehrkräfte .....	406
Abb. 10: Bausteine für „Ein Bewegter Übergang Kita-Grundschule“ .....	414

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Codierleitfaden „Transition“, Teil 1.....	153
Tab. 2: Codierleitfaden „Transition“, Teil 2.....	154
Tab. 3: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 1 .....	155
Tab. 4: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 2 .....	156
Tab. 5: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 3 .....	157
Tab. 6: Übersicht der Bildungspläne für Kitas aller Bundesländer, Teil 1 .....	161
Tab. 7: Übersicht der Bildungspläne für Kitas aller Bundesländer, Teil 2 .....	162
Tab. 8: Übersicht der Transitionsthematik mit Umfang in den BP .....	163
Tab. 9: Übersicht der Bewegungsthematik mit Umfang des eigenständigen BB .....	164
Tab. 10: Übersicht der Rahmenlehrpläne für Grundschulen der Bundesländer, Teil 1 ..	165
Tab. 11: Übersicht der Rahmenlehrpläne für Grundschulen der Bundesländer, Teil 2 ..	166
Tab. 12: Übersicht der Lehrpläne „Sport“ aller Bundesländer.....	168
Tab. 13: Übersicht curricularer Vorgaben für den Elementarbereich in NRW, Teil 1 ...	170
Tab. 14: Übersicht curricularer Vorgaben für den Elementarbereich in NRW, Teil 2 ...	171
Tab. 15: Übersicht curricularer Vorgaben für den Primarbereich in NRW, Teil 1 .....	173
Tab. 16: Übersicht curricularer Vorgaben für den Primarbereich in NRW, Teil 2.....	174
Tab. 17: Vorkommen der Transitionsthemen in den Fällen 1-3.....	242
Tab. 18: Übergangsspezifische Themen mit Schlüsselbegriffen für drei ausgewählte Beispiele.....	260
Tab. 19: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den Fällen 1-3 .....	346
Tab. 20: Bewegungsorientierte Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule, Teil 1.....	416
Tab. 21: Bewegungsorientierte Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule, Teil 2.....	417

## Einleitung

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Übergang Kita-Grundschule) ist trotz vieler Publikationen und zahlreicher Modellprojekte in den letzten Jahrzehnten immer noch ein aktuelles und gesellschaftlich bedeutsames Thema. Aufgrund bildungspolitischer Veränderungen und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse wird eine immer wieder aktualisierte Auseinandersetzung mit der Thematik gefordert. Vor allem mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der PISA- und der IGLU-Studien wurde die Bedeutung von Übergängen und ihrer erfolgreichen Bewältigung für die weitere Bildungsbiografie des Kindes belegt und ist damit in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen gerückt. Auf bildungspolitischer Ebene geht mit diesen Erkenntnissen die Zusammenarbeit von der für das Schulwesen zuständigen Kultusministerkonferenz (KMK) und der für den Kinder- und Jugendhilfebereich verantwortlichen Jugendminister- und Familienministerkonferenz (JFMK) einher. In gemeinsamen Beschlüssen zur Optimierung anschlussfähiger Bildungsprozesse zwischen beiden Bildungsinstitutionen sind im Jahr 2004 der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ und im Jahr 2009 „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten - Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe“ erschienen. Mit diesen gesetzlichen Grundlagen wurde das politische Interesse an der Thematik aufgezeigt und ein gelingender Übergang für die Bildungsbiographie des Kindes und die dafür erforderliche Zusammenarbeit von Kita und Schule hervorgehoben. Es wurden Bildungspläne für alle Bundesländer entwickelt, die je nach Altersspanne (z.B. 0-6 Jahre, 0-10 Jahre) den Übergangsprozess verstärkt berücksichtigen. In den Bundesländern wurden zahlreiche Maßnahmen für eine verstärkte Kooperation von Kita und Grundschule zur Optimierung und Verbesserung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich veranlasst. Das Forschungsfeld wurde erweitert und im Hinblick auf den Übergang Kita-Grundschule wurden diverse Forschungsaktivitäten mit unterschiedlichen Schwerpunkten initiiert (z.B. Transitionsmodell: Griebel & Niesel 2004a, Bewältigung von Übergängen: Grotz 2005; Beelmann 2013, „TransKiGs“: Hofmann 2009, „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter BiKS“: Faust 2013a, Bildungsdokumentation als Möglichkeit zur Kooperation: Hanke, Backhaus & Bogatz 2013, Maßnahmen zur Neugestaltung der Schuleingangsphase: Liebers & Kowalski 2003). Mit diesen Veränderungen gehen erweiterte Anforderungen an Kita und Grundschule einher, sodass die Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte immer mehr in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt und sich daraus neue Forschungsfragen ableiten lassen. So ist ein kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik entwickelt und eine Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in

Deutschland durchgeführt worden (Neuß u. a. 2014). Die Transitionsthematik wurde auch unter Beachtung von inklusiver Bildung im Hinblick auf die Qualifikation pädagogischer Fach- und Lehrkräfte untersucht (Albers & Lichtblau 2014; Henkel 2015).

Trotz vielfältiger Bemühungen zum Thema Transitionen und Transitionsforschung besteht für eine Gruppe von Kindern, die sogenannten „Übergangsverlierer“ oder „Risikokinder“, ein erhöhtes Risiko zur nicht erfolgreichen Schullaufbahn. Diese Kinder sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die mit dem Übergang einhergehenden Anforderungen und Veränderungen aufgrund anhaltender Auffälligkeiten und Anpassungsprobleme nicht angemessen bewältigen können (Caspi & Moffitt 1993; Entwisle & Alexander 1998; Beelmann 2013; Faust 2012). Für diese Risikokinder, aber auch für alle anderen angehenden Schulkinder, ist die Ausbildung physischer, personaler und sozialer Ressourcen und Schutzfaktoren für einen gelingenden Eintritt in die Schule zentrale Aufgabe pädagogischer Fach- und Lehrkräfte. Bewegung kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu und kann als Chance für den Transitionsprozess Kita-Grundschule betrachtet werden. Bewegung ist ein kindliches Grundbedürfnis und bildet für das Kind den Zugang zur Welt. Über Erfahrungen mit dem eigenen Körper und in der handelnden Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt entwickelt das Kind motorische, sozial-emotionale, kognitive sowie sprachliche Fähigkeiten, die als maßgebliche Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gelten. Die benötigten Ressourcen und Schutzfaktoren können aufgrund der Verortung von Bewegung im Bereich der Gesundheitsförderung durch Bewegungsangebote ausgebildet und gestärkt werden (Fischer 2009; Krus 2006; Zimmer 2006). Um Kompetenzen und Ressourcen zu stärken und zu fördern, ist eine individuelle und ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes erforderlich. Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung ermöglicht eine ganzheitliche, stärken- und bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitung aller Kinder und zielt auf die motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsbereiche, die zusammen die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung bilden (Fischer 2009; Zimmer 2012a, 2014). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Umsetzung und Durchführung einer spiel- und bewegungsorientierten Begleitung und Unterstützung des Kindes durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte zur Förderung all der Kompetenzen und Ressourcen, die einen erfolgreichen Übergang ermöglichen. Die Ergebnisse des Verbundforschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit (BiK)“ (Fischer u. a. 2016a) weisen der Bewegung als Lerngegenstand sowie als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung und des Lernens eine fundamentale und verbindende Bedeutung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu. Inhalte und Ziele der Bedeutungsfelder bieten vielfältige Ansatzpunkte für eine bewegungs- und spielorientierte Entwicklungsbegleitung und somit



für den Erwerb und die Förderung von Kompetenzen und Ressourcen, mit denen das Kind die anstehenden Herausforderungen des Übergangs Kita-Grundschule bewältigen kann.

Die Betrachtung des Übergangs Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive wurde bislang nicht vorgenommen, obwohl die Chancen von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses offensichtlich sind. Die vorliegende Arbeit richtet den Fokus auf den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive. Ziel der vorliegenden Arbeit ist zunächst die Entwicklung des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“. Anhand dieses Konstrukts werden die Chancen und vielfältigen Ansatzpunkte von Bewegung aufgezeigt, die den Erwerb und die Förderung erforderlicher Kompetenzen und Ressourcen zur Übergangsbewältigung durch das Kind unterstützen. Im Übergangsprozess Kita-Grundschule bedarf es dazu der Kooperation pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, die gemeinsam bewegungs- und spielorientierte Lern- und Lebensumgebungen schaffen, damit das Kind diese für sich und seine Entwicklung bestmöglich nutzen kann. Bewegung wird somit zu einem gemeinsamen Medium zur Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Bewegung wird in den Bildungsplänen als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen und die Transitionsthematik hat in diese bereits Eingang gefunden. Aufgrund dessen wird in der vorliegenden empirischen Untersuchung in Form einer Dokumentenanalyse erforscht, welchen Beitrag die Bildungspläne für Kitas und die Rahmenlehrpläne für Grundschulen zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive leisten können. Es soll herausgearbeitet werden, ob und inwieweit bereits auf den Zusammenhang von Transition und Bewegung in den als richtungsweisend für den Elementar- und Primarbereich geltenden Dokumenten hingewiesen wird.

Die Arbeit zielt im Detail auf eine

- Begründung und wissenschaftliche Fundierung des Zusammenhangs von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule anhand der Entwicklung des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“, das Bewegung als zentrales Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind und die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte in den Mittelpunkt rückt.
- Dokumentenanalyse zur Überprüfung des Stellenwerts des Transitionsprozesses Kita-Grundschule und der Bedeutung von Bewegung sowie deren Zusammenhang in den offiziellen Dokumenten für den Elementar- und Primarbereich.

Dazu gliedert sich die Arbeit in drei Teilbereiche: A. Theoretischer Teil, B. Empirischer Teil und C. Diskussionsteil - Ein bewegter Übergang.

Der *Theoretische Teil A* enthält Grundlagen theoretischer Aspekte, die anhand einer hermeneutischen Textanalyse beschrieben werden. Dabei werden in *Kapitel 1* theoretische Grundlagen der Transitionsforschung erläutert. Zunächst wird eine Begriffsbestimmung vorgenommen (vgl. Kapitel 1.1). Darauf aufbauend wird das Transitionsmodell von Griebel und Niesel als theoretisches Erklärungsmodell des Übergangs Kita-Grundschule für die vorliegende Arbeit vorgestellt und mit seinen theoretischen Bezügen und Definitionen konkretisiert (vgl. Kapitel 1.2). Der aktuelle Forschungsstand zu Transitionen wird in Bezug auf die Übergangsgestaltung Kita-Grundschule, die Übergangsbewältigung durch das Kind und die Eltern im Übergangsprozess dargestellt (vgl. Kapitel 1.3). Im abschließenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Transitionsforschung zusammengefasst (vgl. Kapitel 1.4).

Der Transitionsprozess Kita-Grundschule beschreibt den Übergang in eine andere Bildungsinstitution und erfordert die Auseinandersetzung und das Wissen um die spezifischen Rahmenbedingungen der Systeme Kita und Grundschule, die in *Kapitel 2* veranschaulicht werden. Diese Rahmenbedingungen beziehen sich dabei auf rechtliche (vgl. Kapitel 2.1), strukturelle (vgl. Kapitel 2.2) und inhaltliche (vgl. Kapitel 2.3) Voraussetzungen. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung (vgl. Kapitel 2.4).

Dem Transitionsmodell liegt ein Anforderungsprofil zugrunde, von dem sich notwendige Kompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind ableiten lassen. Diese übergangsspezifischen Kompetenzen stehen in *Kapitel 3* im Fokus und werden als schulnahe Vorläuferkompetenzen (vgl. Kapitel 3.1) und Basiskompetenzen (vgl. Kapitel 3.2) identifiziert. Die Basiskompetenzen werden im Bereich der Resilienzforschung als Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 3.3) betrachtet. Abgerundet wird das dritte Kapitel durch den Bezug der beschriebenen Kompetenzen zum Anforderungsprofil (vgl. Kapitel 3.4) und eine Zusammenfassung (vgl. Kapitel 3.5).

Eine fachliche Auseinandersetzung mit Ansätzen einer gezielten Unterstützung legt den Fokus auf Bewegung, die das Fundament für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse bildet. Im *Kapitel 4* wird zunächst der Gegenstand Bewegung definiert, um anschließend die Bedeutung von Bewegung anhand der Bedeutungsfelder von Bewegung, die im Zuge einer umfassenden Literaturanalyse des Forschungsprojektes „BiK“ (2011-2013) entstanden sind, mit deren Inhalten und Begründungszusammenhängen vorzustellen. Für die vorliegende Arbeit wurde diese Literaturanalyse um wissenschaftliche Artikel der Jahre 2013 bis 2015 erweitert. Folgende Bedeutungsfelder lassen sich ableiten: Bewegung als Lerngegenstand (vgl. Kapitel 4.1), als Medium der Gesundheitsförderung (vgl. Kapitel 4.2), als Medium des Lernens (vgl. Kapitel 4.3) und als

Medium der Entwicklungsförderung (vgl. Kapitel 4.4). Eine Zusammenfassung rundet diese Inhalte ab (vgl. Kapitel 4.5).

In *Kapitel 5* wird anhand des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ das Potenzial von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule auf theoretischer Ebene begründet. Dabei wird zum einen Bewegung aufgrund seiner förderlichen Wirkung auf den Erwerb übergangsspezifischer Kompetenzen als Medium für die Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind erläutert (vgl. Kapitel 5.1). Zum anderen wird Bewegung als Medium für die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte beschrieben (vgl. Kapitel 5.2). Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung mit einem Ausblick auf die nachfolgende empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 5.3).

Im *empirischen Teil B* erfolgen die Erläuterung der Untersuchung und Darlegungen zum methodischen Vorgehen der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 6) und zu den Ergebnissen (vgl. Kapitel 7).

In *Kapitel 6* wird das methodische Vorgehen der qualitativen Untersuchung erläutert. Es beinhaltet die Ableitung und Formulierung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 6.1) und den Bezug zu den bereits erwähnten Forschungsvorhaben „BiK“ und „Velpri“ (vgl. Kapitel 6.2). Die Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 6.3) sowie die Datenerhebung und -auswertung (vgl. Kapitel 6.4) werden dargelegt.

Das *Kapitel 7* umfasst die Darstellung der Ergebnisse. Die Dokumentengruppen werden allgemein beschrieben (vgl. Kapitel 7.1), um anschließend die Verankerung der Transitionsthematik und des Bewegungsverständnisses darzulegen. Im ersten Block (vgl. Kapitel 7.2 bis 7.5) werden die Ergebnisse zur Verankerung der Transitionsthematik in den entsprechenden Dokumenten dargestellt. Es erfolgt die Ergebnisdarstellung in den Bildungsplänen für Kitas, Rahmenlehrplänen und Lehrplänen für das Fach „Sport“ für Grundschulen aller Bundesländer (vgl. Kapitel 7.2) mit anschließenden zusammenfassenden Ergebnissen für die drei Dokumente (vgl. Kapitel 7.3). Die Dokumentenanalyse wird erweitert, indem die Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen (NRW) ebenfalls Bestandteil der Analyse sind und die Ergebnisse zur Transitionsthematik dargestellt werden (vgl. Kapitel 7.4). Daran anknüpfend erfolgt ein Vergleich mit den zuvor dargestellten Ergebnissen (vgl. Kapitel 7.5). Die Darstellung der Ergebnisse zum Bewegungsverständnis erfolgt zunächst ebenso für die Bildungspläne für Kitas und Rahmenlehrpläne und Lehrpläne für das Fach „Sport“ für Grundschulen aller Bundesländer (vgl. Kapitel 7.6) und es werden zusammenfassende Ergebnisse formuliert (vgl. Kapitel 7.7). Daraufhin werden die Ergebnisse zum Bewegungsverständnis in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen für den Elementar- und Primarbereich dargelegt (vgl. Kapitel 7.8) und ein Vergleich der Ergebnisse zum Bewegungsverständnis

aller analysierten Dokumente vorgenommen (vgl. Kapitel 7.9). Schließlich erfolgt die empirische Zusammenführung „Ein bewegter Übergang“ (vgl. Kapitel 7.10).

Die **Ergebnisdiskussion Teil C** „Ein bewegter Übergang“ beinhaltet Ausführungen zur Bedeutung von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule (vgl. Kapitel 8) und eine zusammenfassende Betrachtung und Überlegungen für weitere Forschungsarbeiten (vgl. Kapitel 9).

Die im Teil A durch das theoretische Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ gewonnenen Erkenntnisse werden nun zunächst empirisch mit den Ergebnissen der im Teil B durchgeführten qualitativen Dokumentenanalyse abgeglichen. Daraufhin werden Konsequenzen und Handlungsbedarf für den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive für die Praxis in Kita und Grundschule (vgl. Kapitel 8.1), auf bildungspolitischer Ebene (vgl. Kapitel 8.2) und für die Ausbildung (vgl. Kapitel 8.3) formuliert. Das letzte Kapitel widmet sich einer zusammenfassenden Betrachtung und führt Überlegungen für weitere Forschungsarbeiten an (vgl. Kapitel 9).

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Zusammenführungen von Begriffen vorgenommen:

- Der Begriff *Kita* wird mit den Begriffen Kindergarten, Kindertagesstätte, Kindertageseinrichtungen synonym verwendet und umfasst Krippen, Tagespflege, Horte für die außerschulische Betreuung von Schulkindern sowie altersgemischte Einrichtungen.
- Der Begriff *Grundschule* umfasst Grundschulen, Förderschulen und Sonderschulen.

# **Theoretische Grundlagen**

## **A Theoretische Grundlagen**

### **1 Theoretische Grundlagen der Transitionsforschung**

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Transitionsforschung dargelegt. Zunächst wird eine Begriffsbestimmung vorgenommen (vgl. Kapitel 1.1). Daran anknüpfend wird das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004a, 2011) (vgl. Kapitel 1.2), welches als ein in der Praxis anerkanntes und in den Bildungsplänen verankertes Erklärungsmodell von Übergängen innerhalb eines Bildungssystems gilt, mit seinen theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 1.2.1) und dem Verständnis von Transition als Ko-Konstruktion (vgl. Kapitel 1.2.2) vorgestellt. Das aus den mit dem Übergang Kita-Grundschule einhergehenden Veränderungen abgeleitete Anforderungsprofil wird in Bezug auf Kind und Eltern dargestellt (vgl. Kapitel 1.2.3). Der aktuelle Forschungsstand zu Transitionen (vgl. Kapitel 1.3) bezieht sich auf Untersuchungen zur Übergangsgestaltung Kita-Grundschule (vgl. Kapitel 1.3.1), Untersuchungen zur Übergangsbewältigung durch das Kind (vgl. Kapitel 1.3.2) und Untersuchungen zu Eltern im Übergangsprozess (vgl. Kapitel 1.3.3). Im Kapitel 1.4 erfolgt abschließend eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen der Transitionsforschung.

#### **1.1 Begriffsbestimmung**

Die Transitionsforschung ist ein sehr komplexes Forschungsfeld, das sich international aus den Erkenntnissen zu Transitionen im Lebenslauf eines Menschen aus verschiedenen wissenschaftlichen Fachdisziplinen wie Anthropologie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie entwickelt hat. Der Sozialpsychologe Welzer (1993) verortet Transitionen an einer Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen und bezeichnet Transitionen als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“, die „sozial prozessierte verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslauf in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Welzer 1993, 37). Innerhalb dieser Phasen häufen sich unterschiedliche Belastungsfaktoren an, wenn entsprechende Anpassungsleistungen erbracht und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neugestaltet werden müssen (Cowan 1991). Übergänge sind besondere Lebensereignisse, die mit bedeutsamen Veränderungen für das Individuum einhergehen. Sie sind in soziale Prozesse eingebettet und müssen mit konzentrierten Lernprozessen bewältigt werden (vgl. Welzer 1993).

Fthenakis (1999) erarbeitete eine Struktur familialer Übergänge, die Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene mit sich bringen. Erfolgen keine Veränderungen, kann nicht von Transition gesprochen werden. Nicht das Lebensereignis als solches wird zu einer Transition, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (vgl. Fthenakis 1999, 49). Transitionen werden nunmehr als Lebensereignisse verstanden, die „die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen und intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel 2011, 37f). An Stelle eines alltagssprachlichen Übergangsbegriffs wird ein entwicklungs- und familienpsychologisch unterlegter Fachbegriff „Transition“ gesetzt, der mit bestimmten theoretischen Vorgaben und wissenschaftlichen Erkenntnissen verbunden ist (Griebel & Niesel 2004b).

In der Transitionsforschung lassen sich verschiedene Übergänge darstellen:

- Entwicklung von Familien und ihren Strukturen (Fthenakis 1999),
- Übersiedlung in ein anderes Gesellschaftssystem (Welzer 1993),
- Übergang vom Bildungssystem ins Erwerbsleben (Bührmann 2008; Kutscha 1991),
- Übergänge innerhalb des Bildungssystems (Griebel & Niesel 2004a).

Das Bildungssystem ist von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen gekennzeichnet. Dazu zählen Übergänge von der Familie in die Krippe, von der Krippe in die Kita, von der Familie in die Kita, von der Kita in die Grundschule, von der Kita in den Hort, von der Grundschule in die Typen der weiterführenden Schule. Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen, wie der erste Eintritt des Kindes in eine außerfamiliale Einrichtung und der Eintritt in die Schule, haben besondere Bedeutung (Griebel & Niesel 2004b). Horizontale oder vertikale Übergänge (Broström & Wagner 2003; Kagan & Neuman 1998), wie der Wechsel im Betreuungssetting des Kindes während des Tages, z.B. von der Familie in die Kita, dann zur Tagesmutter, von dort zur Großmutter und dann wieder zur Familie, werden nicht als Übergänge im entwicklungspsychologischen Sinne gesehen, sondern müssen vom theoretischen und vom Handlungsansatz her anders aufgefasst werden. Der Wechsel von einer Kita in eine andere oder von einer Grundschulklasse in eine andere ist ebenfalls kein Übergang nach einem entwicklungspsychologischen Verständnis (Griebel & Niesel 2004b). Fabian (2002) unterscheidet „transfer“ von „transition“.

In der internationalen Forschung liegt der Schwerpunkt auf dem Übergang in das formale Schulsystem (Griebel & Niesel 2011, 14). Die vorliegende Arbeit fokussiert auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Übergang Kita-Grundschule). Die Begriffe Übergang und Transition werden synonym verwendet.

## **1.2 Das Transitionsmodell als theoretisches Erklärungsmodell**

An den theoretischen Wurzeln der Transitionsforschung anknüpfend, entwickelte sich aus mehreren Theoriesträngen im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) das in Deutschland bekannte und anerkannte Modell der Transition als Ko-Konstruktion von Griebel und Niesel (2004a, 2011). Das auf zwei Pilotstudien aufbauende theoriegeleitete Modell wurde im Austausch nationaler und internationaler Transitionsforschung, im Rahmen von Projekten und in der Praxis diskutiert und überprüft. Im Fokus des Transitionsmodells steht „die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang, der vom Kind und Eltern bewältigt wird“ (Griebel & Niesel 2011, 35). Es gibt Impulse und dient als Grundlage für die praktische Umsetzung der Transitionsforschung und hat bereits in mehreren Bildungsplänen der Bundesländer Eingang gefunden (vgl. Griebel & Niesel 2011, 216).

### **1.2.1 Theoretische Grundlagen**

Wegweisend für das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004a) waren theoretische Stränge aus überwiegend psychologischen Transitionstheorien. Das Modell verknüpft den „ökopsychologischen Ansatz“ von Bronfenbrenner (1981) und das „Stressmodell“ von Lazarus (1995), greift auf die „Theorie kritischer Lebensereignisse“ nach Filipp (1995) und das „Familien-Transitionsmodell“ von Cowan (1991) zurück. Die überblicksartige Darlegung dieser Theorien der Übergänge dient zur Erfassung des mehrdimensionalen Konstrukts in seiner gesamten Komplexität.

#### **1.2.1.1 Übergänge aus „ökopsychologischer Sicht“**

Der „ökopsychologische Ansatz“ Bronfenbrenners (1981) beschreibt die Entwicklung des Menschen in ökologischen Systemen. Dabei geht es um „die fortschreitende gegenseitige Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (Bronfenbrenner 1981, 37f.). In seiner Theorie besteht die Umwelt aus ineinander geschachtelten Systemen, die jeweils immer vom nächsten System umschlossen werden. Diese unterschiedlichen Systemebenen definiert er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38). Für den Übergangsprozess im vorliegenden Fall stellen Kita und Grundschule das Mikrosystem des Kindes dar. Es handelt sich um einen sekundären Entwicklungskontext,



wie auch die Familie (vgl. Griebel & Niesel 2011, 23). Bronfenbrenner definiert die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie als einen ökologischen Übergang, „wenn eine Person seine Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, 43). Das Kind wechselt in zeitlicher Abfolge vom Mikrosystem Kita in ein neues Mikrosystem, die Grundschule, während sich das Mikrosystem Familie nicht verändert. Das nächste System, das Mesosystem, umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft)“ (Bronfenbrenner 1981, 41). Das Exosystem stellt das dritte Umweltsystem und einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche dar, mit denen das Kind nicht direkt zu tun hat, in denen aber Ereignisse stattfinden, die sein Leben beeinflussen, z. B. der Arbeitsplatz der Eltern. Das letzte Umweltsystem bezeichnet Bronfenbrenner als Makrosystem und es umfasst die grundsätzlichen strukturellen Realitäten einer Gesellschaft, die durch Norm- und Wertvorstellungen der Gesellschaft geprägt sind, z. B. die Struktur des Bildungssystems. Alle Systeme stehen mit dem Verhalten des Kindes in wechselseitiger Beziehung.

Der Übergang wird dementsprechend als wechselseitiger Anpassungsprozess zwischen Kind und Umwelt verstanden, da auf allen Systemebenen der Übergang Veränderungen mit sich bringt. Für die Entwicklung des Kindes sollten daher die unterschiedlichen Systeme miteinander vereinbar sein, wodurch das Kind die erworbenen Erfahrungen und Verhaltensweisen in einem System auch in anderen Systemen anwenden kann. Im Hinblick auf den Schuleintritt wechselt das Kind in einen neuen Lebensbereich, nämlich in die Schule und verändert seine Rolle vom Kindergartenkind zum Schulkind. Neben diesen Veränderungen finden Veränderungen in der Identität und in den Beziehungen statt (vgl. Griebel & Niesel 2011, 23). Demnach sollten pädagogische Maßnahmen auf die Förderung der Beziehungen aller am Übergangsprozess Beteiligten ausgerichtet sein. Dies erfordert die Kooperation aller beteiligten Systeme, nämlich von Elternhaus, Kita und Grundschule. Kita und Grundschule haben die Aufgabe, allgemeine Anforderungen und Bedingungen als Teilsystem eines Makrosystems, einer gesamtgesellschaftlichen Situation in den Blick zu nehmen, die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes als gemeinsames Ziel von Kita und Grundschule zu definieren und dabei die häusliche Situation des Kindes vor und nach der institutionellen Betreuung mit einzubeziehen. Demzufolge sind Eltern am Übergangsprozess zu beteiligen, da sie ihr Kind außerhalb der Schule betreuen, erziehen und bilden (vgl. Thieme 2011, 21). Die Bewältigung des ersten Übergangs in eine Bildungseinrichtung wird von Bronfenbrenner als eine Bedingung für die Beeinflussung weiterer Übergänge angesehen (vgl. Griebel 2010, 112). Dieser Zusammenhang konnte durch eine polnische Studie bestätigt werden (Kienig 2006).

### 1.2.1.2 Übergänge als „kritische Lebensereignisse“

Der Ansatz der „kritischen Lebensereignisse“ nach Filipp (1995) beschreibt Veränderungen im Lebensverlauf der Kinder. Sie definiert diese als Ereignisse, „die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp 1995, 23). Mit der Einschulung verändert sich die soziale Lebenssituation des Kindes insofern, als es seine bisherige Umwelt, die Kita, verlassen muss und in eine neue Umwelt, die Grundschule, eintritt. Hier sind Anpassungsleistungen des Verhaltens an die neue Situation aufgrund neuer Regeln und Anforderungen des Systems Schule notwendig. „Kritische Lebensereignisse“ impliziert nicht nur Aspekte der Belastung und des Risikos, sondern auch der Herausforderung und der Chance und kann somit Impulse für die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen geben. Die Einschulung kann folglich als eine entwicklungsfördernde Herausforderung oder eine entwicklungshemmende Belastung wahrgenommen werden, was von der individuellen Wahrnehmung und Bewertung des Lebensereignisses durch das Individuum abhängt (vgl. Griebel & Niesel 2011, 27). Dementsprechend sind individuelle Bewältigungskompetenzen und positive und bewältigbare und damit erfolgreich wahrgenommene Erfahrungen notwendig, damit vorhandene positive Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen der Kinder gestärkt und die mit dem Übergang Kita-Grundschule einhergehenden Veränderungen als entwicklungsfördernde Herausforderung betrachtet werden können (vgl. Thieme 2012, 23).

### 1.2.1.3 Übergänge als „stressreiche Phasen“ (Lazarus)

Nach dem „stresstheoretischen Ansatz“ von Lazarus (1995) werden die mit dem Wechsel in die Bildungseinrichtung zu bewältigenden Veränderungen als Überforderung (Stress) gesehen. Stress kann ausgelöst werden, wenn eine Person mit ihrer „bestimmten Ausstattung an Überzeugungen, Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Bedingungen“ (Lazarus 1995, 204) mit einer Situation konfrontiert wird, die sie als „niederschmetternd, bedrohlich oder herausfordernd“ (Lazarus 1995, 204) wahrnimmt. Beim Übergang Kita-Grundschule entsteht bei der Nicht-Bewältigung der Anforderungen Stress, sei es durch mangelnde eigene Ressourcen oder aufgrund fehlender sozialer Unterstützung. Die Beurteilung eines Ereignisses oder einer Situation als stressreich, ist von der Einschätzung der betroffenen Person abhängig. Eine positive Bewertung der Situation zieht meistens einen positiven Effekt mit sich. Demzufolge ist es für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung notwendig, dass das Kind über personale und soziale Ressourcen verfügt, um im Übergangsprozess darauf zurückgreifen zu können. Darüber hinaus sollte auch die Motivation eines Kindes, den anstehenden Veränderungen mit Vorfreude und Neugier zu begegnen, im Fokus stehen. Gleichzeitig ist die Interaktion zwischen Kind und

dem System Schule für die Einschätzung und Bewertung der Anforderungen entscheidend (vgl. Griebel & Niesel 2011, 36).

#### 1.2.1.4 Das Familien-Transitionsmodell (Cowan)

Das „Familien-Transitionsmodell“ von Cowan (1991) ermöglicht Übergänge in der Familienentwicklung zu untersuchen und dabei die Perspektive der gesamten Familie einzubeziehen. In seinen Untersuchungen fand er heraus, dass „Übergänge des Einzelnen und der Familie, von denen Kinder und Eltern betroffen seien, zwar unterschiedliche Inhalte, aber Ähnlichkeiten in der Struktur haben. [...] Die Struktur von Übergängen bezog er auf Krise und Stress bei normativen Übergängen, die die meisten Mitglieder einer Gesellschaft erleben (z. B. Eintritt in das Schulsystem)“ (Griebel & Niesel 2011, 29). Nach Cowan werden Veränderungsphasen nach bestimmten Ereignissen sowohl auf individueller Ebene als auch auf sozialer Ebene (familiäre Ebene, Ebene des Mesosystems und weitere Systemebenen) dargestellt. „Die Anpassung an die sich verändernde Umwelt geht für die Betroffenen mit Dissonanzerleben und emotionaler Verunsicherung einher. Die übergangsspezifischen Anforderungen sind oft unklar und unstrukturiert und erfordern seitens der betroffenen Personen eine Vielzahl von Bewältigungsstrategien auf verschiedenen Ebenen“ (Beelmann 2013, 21). Demnach sind Veränderungen auf individueller und interaktionaler Ebene zu bewältigen. Für Cowan spielen dabei vorangegangene Erfahrungen erfolgreicher Anpassung und Risiko- und Schutzfaktoren eine zentrale Rolle. Sowohl verfügbare Ressourcen zur Transitionsbewältigung als auch die Bedeutung der Transition des Einzelnen und der Familie sind wichtige Faktoren (vgl. Griebel & Niesel 2011, 29).

Die unterschiedlich verlaufenden Anpassungsprozesse bei den Übergangsprozessen können auch durch die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde der Forschungsgruppe Caspi und Moffitt (1993) bestätigt werden. Die „Paradoxe Theorie“ gilt als ein weiteres Erklärungsmodell für den Übergang Kita-Grundschule und hebt sich durch Hypothese der Akzentuierung ab.

„Dieser These zufolge werden in Phasen sozialen Wandels keine völlig neuen Verhaltensweisen und Persönlichkeitsveränderungen ausgelöst, sondern die bedeutsame Veränderung der Lebenssituation verstärkt vielmehr bereits bestehende persönlichkeitspezifische Tendenzen und akzentuiert die Unterschiede zwischen den Personen“ (Beelmann 2013, 22).

Caspi und Moffitt (1993) sind der Auffassung, dass die Anpassungsprobleme bereits weit vor dem eigentlichen Übergang auftreten und nicht erst in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Schuleintritt, wie dies im Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004a) postuliert wird. Demnach erfolgt kein Identitätswechsel, sondern das Zurückgreifen auf

bereits bestehende und gewohnte Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale bzw. individuelle Merkmale des Kindes, z.B. Alter, Fähigkeiten, häusliches Anregungsniveau und Anpassungsverhalten (Kluczniok, Anders & Roßbach 2015).

Sowohl dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004a) als auch den „Paradoxen Theorien“ von Caspi und Moffitt (1993) liegen empirische Forschungsergebnisse zugrunde, die die jeweilige Theorie stützen. Eine einheitliche Theorie institutioneller Übergänge liegt bislang nicht vor. Beide Theorien bieten einen theoretischen Rahmen, sodass sie für das vorliegende theoretische Konstrukt „Ein Bewegter Übergang“ berücksichtigt werden.

### **1.2.2 Transition als Ko-Konstruktion**

Transitionen werden von Griebel und Niesel (2011) als „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ definiert (Griebel und Niesel 2011, 37f).

Als einen neuen Aspekt weist das Transitionsmodell die Veränderung der Identität auf. „Veränderungen der Identität, nachhaltiges Lernen und Verhaltensänderungen bei der Bewältigung des Übergangs werden bei Kind und Eltern als Entwicklung im psychologischen Sinne verstanden“ (Griebel & Niesel 2011, 36) und erhalten einen anderen Stellenwert. Es geht nicht mehr um das Herstellen von Kontinuität in den Lebens- und Lernerfahrungen des Kindes, wie noch in den 1980er Jahren angestrebt, sondern vielmehr um die Bewältigung von Diskontinuitäten als Entwicklungsimpuls für das Kind und seine Eltern.

Zentrale Schwerpunkte des Transitionsmodells sind die Berücksichtigung aller Akteure und ihr Zusammenwirken in einem prozesshaften Geschehen. Die Bewältigung der Transition vollzieht sich nicht alleine durch das Individuum selbst, sondern im Kontext der jeweiligen sozialen Bezüge. Beteiligt sind demnach neben dem Kind auch seine Eltern, pädagogische Fachkräfte aus Kita und Grundschule oder Hort. Dabei sind die Kinder Akteure, die den Übergang als einmaliges Erlebnis ihres Lebens vollziehen. Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte beeinflussen den Übergang von außen, begleiten und unterstützen die Akteure aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation und müssen den Übergang selbst nicht bewältigen. Sie werden als Moderatoren bezeichnet, die dem abgebenden, einem begleitenden oder dem empfangenden sozialen System angehören. Den Eltern kommt in diesem Kontext eine Doppelrolle zu, denn sie sind dem Kind nahestehende Moderatoren, die den Prozess begleiten und unterstützen und zugleich Akteure, die - sofern es sich um das erste Kind handelt - selber erstmalig Eltern eines

Schulkindes werden und dabei Unterstützungsbedarf haben. Für die Unterstützung und Förderung des Kindes durch die pädagogische Fach- und Lehrkräfte beim Übergang ist dafür das Zusammenwirken aller Beteiligten Voraussetzung. Dies wird als Kompetenz eines sozialen Systems verstanden und ist durch Kommunikation und Partizipation gekennzeichnet. Wenn alle Beteiligten sich verständigen und Klarheit über die Zusammenarbeit besteht, werden Transitionen als ko-konstruktive Prozesse verstanden (vgl. Griebel & Niesel 2011, 128). Transition wird als prozesshaftes Geschehen betrachtet, da der Prozess über einen längeren Zeitraum verläuft und individuell unterschiedlich lange dauert. Lange vor der Einschulung beginnen die Vorbereitungen in der Familie und Kita und erst in der Schule schließt der Prozess mit schulspezifischen Erfahrungen ab (vgl. Griebel & Niesel 2011, 118).

### **1.2.3 Das Anforderungsprofil**

Der Übergang Kita-Grundschule bringt aufgrund der zum Teil andersartigen rechtlichen, strukturellen und inhaltlichen Bedingungen des Systems Schule einschneidende Veränderungen für Kind und Eltern mit sich. Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen und Veränderungen lassen sich so im Sinne von Havighurst (1982) als Entwicklungsaufgaben verstehen und finden gemäß Griebel und Niesel (2011, 36f.) auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene statt und werden im Folgenden näher erläutert.

#### **1.2.3.1 Anforderungen an das Kind**

*Auf individueller Ebene* kommt es zu einer Identitätsänderung beim Kind. Es erwirbt ein Selbstbild von sich als kompetentes Schulkind und muss starke Emotionen bewältigen, z.B. Stolz und Freude, Neugier und Ungewissheit sowie Angst und Bedrohung. Der Kompetenzerwerb umfasst den Ausbau von Basiskompetenzen und den Erwerb von unterrichtsnahen und schulischen Kompetenzen, z.B. die Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben. So müssen nun neue (grapho)motorische, sprachliche und kognitive Aufgaben bewältigt und neue Lösungsstrategien entwickelt werden. Die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls wird ebenfalls als eine individuelle Anforderung gesehen. Es geht darum, die Schülerschaft als eine Gemeinschaft von Lernenden zu betrachten (vgl. Griebel & Niesel 2011, 119).

*Auf interaktionaler Ebene* steht die Ausbildung neuer Rollen des Kindes im Fokus. Das Kind wird von einem „großen“ Vorschulkind zu einem „kleinen“ Schulanfänger. Dabei geht es um den Rollenzuwachs als Schulkind und das Verarbeiten von Rollenunsicherheit bei unklaren Erwartungen und drohenden Sanktionen. Veränderungen von Beziehungen stehen an. Das Eingehen von neuen Beziehungen geht mit dem Verlust von bereits bestehenden einher. Das Kind muss sich von den pädagogischen Fachkräften und anderen

Kindern in der Kita verabschieden und neue Beziehungen zu Lehrkräften und zu gleichaltrigen sowie älteren Schulkindern aufbauen. Die Übernahme von Verantwortung, hohe Selbstständigkeit, das Erfüllen von Pflichten und damit der Aufschub eigener Bedürfnisse sind weitere Anforderungen an das Kind (vgl. Griebel & Niesel 2011, 119).

*Auf kontextueller Ebene* entsteht eine neue Verbindung der Lebensbereiche Elternhaus und Schule des Kindes. Dieses hat Auswirkungen auf den Tagesablauf, z.B. durch das frühe Aufstehen, den pünktlichen Schulbeginn sowie Hausaufgaben- und Spielzeiten. Die Berücksichtigung von Schul- und Ferienzeiten wirkt sich auf den Wochen- und Jahresrhythmus aus. Der Wechsel des Curriculums von der Elementarpädagogik zum Lehrplan bedeutet das Aneignen neuer und in Teilen fremdbestimmter Lerninhalte. Die Bewertung einer Aufgabe orientiert sich nun eher an den Bezugsgrößen der Klassenkameraden bzw. dem Erwartungshorizont des Curriculums, als am individuellen Leistungsstandard. Neue Rahmenbedingungen wie die Arbeit im Klassenverbund, die Orientierung an neuen räumlichen Gegebenheiten mit ihren tages- und arbeitsstrukturierenden Bedingungen (weniger Bewegungsraum im Klassenzimmer, begrenzte Pausenzeiten) sind ebenfalls zu bewältigende Anforderungen an das Kind. Eventuell finden weitere zeitnahe familiäre Übergänge statt und müssen bewältigt werden, z.B. die Geburt von Geschwistern, Aufnahme oder Verlust einer Erwerbstätigkeit der Eltern, Trennung der Eltern (vgl. Griebel & Niesel 2011, 120).

#### 1.2.3.2 Anforderungen an die Eltern

Eltern als Akteure im Übergangsprozess müssen ebenfalls bedeutende Veränderungen und Anforderungen auf den drei Ebenen bewältigen. Auf individueller Ebene kommt es gleichermaßen zum Identitätswechsel. Eltern eines Kindergartenkindes werden nun Eltern eines Schulkindes. Sie erwerben ein Selbstbild als kompetente Mutter oder kompetenter Vater eines Schulkindes. Somit sind starke herausfordernde und belastende Emotionen zu verarbeiten. Sie sind aufgefordert, Verantwortung für den Schulerfolg ihres Kindes zu übernehmen und ihre Erwartungshaltung an das Leistungsvermögen des Kindes anzupassen. Die Kontrolle über das Kind wird nun mit der Lehrkraft geteilt, was das Verarbeiten eines Verlusts dieser Kontrolle bedeutet. Auch sollten Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Elternschaft von Schulkindern entwickeln. Auf interaktionaler Ebene geht es um die Verarbeitung von Verlusten in Bezug auf Fachkraft, anderen Eltern und Kindergartenkinder. Gleichzeitig steht der Aufbau von Beziehungen zu anderen Schuleltern bevor, indem gleichzeitig Konkurrenzdenken und Unterstützung reguliert werden müssen. Das Vertrauen zur Lehrkraft muss aufgebaut und gemeinsame Verantwortung und Kontrolle entwickelt werden. Der Aufbau von Beziehungen zu neuen Freunden des Kindes wird in gewisser Weise von den Eltern erwartet. Die Beziehung zum eigenen Schulkind ist zu überdenken, die Anforderungen an Selbstständigkeit, Kontrolle,

Unterstützung und Motivation sind zu überprüfen und gegebenenfalls an die neue Situation anzupassen. Auf kontextueller Ebene sind die drei Lebensbereiche Familie, Schule und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren und zu integrieren. Mit dem Wechsel in die Schule gehen veränderte Tagesstrukturen und veränderter Wochen- und Jahresablauf einher, sodass sich Eltern auf diese neu bestimmten zeitlichen Strukturen einzurichten haben. Zusätzliche Betreuung des Kindes über die Einrichtung oder ein soziales Netz, z.B. Hort oder Großeltern, ist zu organisieren und eventuell müssen die Arbeitszeiten angepasst werden. Kommunikation mit Schule und Partizipation an der Bildungslaufbahn des Kindes in Bezug auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften durch die Eltern ist unerlässlich. Eventuell stehen weitere zeitnahe familiäre Übergänge an, die bewältigt werden müssen, z. B. die Geburt von Kindern, Aufnahme oder Verlust von Erwerbstätigkeit, Trennung vom Partner bzw. von der Partnerin (vgl. Griebel & Niesel 2011, 119f.).

### **1.3 Aktueller Forschungsstand zu Transitionen**

Übergänge und Übergangsbewältigung haben im fachlichen und bildungspolitischen Diskurs an Bedeutung gewonnen. In den Bildungsplänen werden sie thematisiert und sind häufig mit der Aufforderung zur Kooperation zwischen Kita und Grundschule verbunden. Zudem ist die Kooperation in den gesetzlichen Grundlagen beider Einrichtungen verankert (vgl. Kapitel 3.1). Bemühungen zur Annäherung und stärkeren Kooperation werden von den Einrichtungen vorgenommen. In vielen deutschen Bundesländern sind Modellprojekte entstanden und zeigen beispielhaft auf, wie eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen erfolgen kann (vgl. Kapitel 2.3.1). Darüber hinaus lassen sich weitere Wirkfaktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind anhand von empirischen Untersuchungen aufzeigen (vgl. Kapitel 2.3.2). Des Weiteren liegen Studien zu Eltern im Übergangsprozess vor (vgl. Kapitel 2.3.4).

#### **1.3.1 Untersuchungen zur Übergangsgestaltung Kita-Grundschule**

Die Übergangsgestaltung Kita-Grundschule ist durch die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften und Eltern gekennzeichnet und ist Inhalt zahlreicher in den Bundesländern initiiertter Forschungsprojekte, die ihr Hauptaugenmerk auf die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs legen. Dabei ist Ziel der Projekte u.a., ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Lernen zu entwickeln, ggf. mit einer Moderation durch eine wissenschaftliche Begleitung. Untersuchungen zur Evaluation der Kooperationspraxis zeigen, dass die Gestaltung des Übergangs sehr unterschiedlich realisiert wird und eine Kooperationspraxis zwischen den beiden Einrichtungen kaum etabliert ist (Faust, Wehner & Kratzmann 2011). Als häufigste Kooperationsformen zwischen den Einrichtungen haben sich insbesondere der Besuch von Kindergartenkindern in der Grundschule (Liebers & Kowalski 2007) und ein

Informationsaustausch von pädagogischen Fach- und Lehrkräften erwiesen (Tietze, Roßbach & Grenner 2005; Hanke & Rathmer 2009; Faust u.a. 2011). Die Bedeutung der Kooperation von Kita und Grundschule wird als sehr wichtig angesehen. Eine untergeordnete Rolle spielt bislang die Partizipation von Kindern und Eltern in der Übergangsgestaltung (Hanke & Hein 2010).

Zur Wirksamkeit von Kooperationen zwischen Kita und Grundschule für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind konnten empirische Untersuchungen unterschiedliche Ergebnisse aufzeigen. Die finnische Studie von Ahtola u.a. (2011) konnte in Bezug auf die schulische Entwicklung der Kinder eine positive Wirkung der Übergangsmaßnahmen herausstellen, insbesondere in den Einrichtungen mit sehr vielen Kooperationsaktivitäten. Als bedeutende Einflussfaktoren für die schulische Entwicklung zeigten sich der bildungsstufenübergreifende Austausch über Curricula und die Weitergabe schriftlicher Informationen über die Kinder zwischen Kita und Grundschule, z.B. die Weitergabe eines Förderplans oder einer Bildungsdokumentation der Kinder. Die Studie von LoCasale-Crouch u.a. (2008) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Lehrpersonen schätzten Kinder in Bezug auf ihr Problemverhalten und Ausmaß an Sozialkompetenz positiver ein, wenn von den Einrichtungen mehr Kooperationsmaßnahmen umgesetzt worden sind, z.B. der Austausch über curriculare Vorgaben und über die Kinder selbst. Einige Untersuchungen konnten hingegen auch deutlich machen, dass Kooperationsmaßnahmen eine eher untergeordnete Rolle spielen (Kluczniok u.a. 2015; Faust, Kratzmann & Wehner 2012). Kluczniok u.a. (2015) konnten auf Basis der Ergebnisse des KiDZ-Projektes die Irrelevanz identifizierter Variablen nachweisen, z.B. der Austausch zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften über einzelne Kinder für die Übergangsbewältigung. Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind lassen sich folglich andere Einflussfaktoren nennen, die nun im weiteren Abschnitt beschrieben werden.

### **1.3.2 Untersuchungen zur Übergangsbewältigung durch das Kind**

Untersuchungen zur Übergangsbewältigung durch das Kind zeigen als wichtige Einflussfaktoren frühere Transitionserfahrungen und individuumsbezogene Merkmale. In der BiKS-Studie konnten Kinder identifiziert werden, die bereits seit längerer Zeit Verhaltens- und Persönlichkeitsprobleme hatten, die nicht unmittelbar mit dem Übergang in die Grundschule in Verbindung gebracht werden können (vgl. Faust 2012, 14). In der polnischen Längsschnittstudie von Kienig (2006) konnten Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Bewältigung des Übergangs Familie-Kita und des Übergangs Kita-Grundschule festgestellt werden. Bei einigen Kindern stieg der Stresspegel an und bei den meisten Kindern wurden Anpassungsprobleme in Form von Verhaltensproblemen und Schwächung der Lernmotivation beobachtet. Die Befunde von Beelmann (2013) können



unterschiedliche Anpassungsverläufe verzeichnen. Dabei wurde der Einfluss familialer und individueller Faktoren auf das Gelingen des Schuleintritts untersucht. Deutlich wurde anhand dieser Längsschnittuntersuchung, dass in einigen Fällen das Verlassen des familiären Schutzraumes und der Eintritt in die öffentliche Sphäre der Schule besonders belastend zu sein scheinen. Vor der Einschulung zeigten diese Kinder ein sehr unauffälliges Verhalten, was sich mit dem Schuleintritt hin zu Anpassungsschwierigkeiten veränderte. Diese Kinder zählen zu der Gruppe der „Übergangsgestressten“ (ca. 15%). Andersherum können positive Entwicklungschancen nach Schuleintritt für jene Kinder verzeichnet werden, die weniger gezielt durch kognitive Förderung auf den Schuleintritt vorbereitet wurden. Diese Gruppe als „Übergangsgewinner“ zeichnet sich durch die Kompetenz einer hohen Soziabilität aus und kann soziale Beziehungen sehr gut aufbauen, die ihnen im Umgang mit neuen Klassenkameradinnen und -kameraden zugutekommt. Die Gruppe der „Geringbelasteten“ (ca. 40%) haben weder vor noch nach der Einschulung Probleme. Die Gruppe der „Übergangsverlierer“, die sogenannten Risikokinder, (ca. 30%) haben sowohl vor als auch nach dem Übergang Probleme. Sie zeichneten sich durch stark emotionale Reaktionen, geringe Aktivität und weniger gute soziale Beziehungen aus (vgl. Beelmann 2013; Begriffe von Griebel & Niesel 2011, 149 entnommen).

Als bedeutsame Einflussfaktoren auf die erfolgreiche Übergangsbewältigung gelten zudem Persönlichkeitsmerkmale bzw. kindbezogene Merkmale, z.B. Alter, Fähigkeiten, häusliches Anregungsniveau und Anpassungsverhalten (Kluczniok u.a. 2015). Faust u.a. (2012) konnten positive Auswirkungen von individuellen (z.B. Geschlecht des Kindes, Vorläuferfähigkeiten) und familialen Merkmalen (z.B. Bildungsstand) für einen erfolgreichen Schuleintritt vorhersagen. Internationale Studien bestätigen diese Annahmen. Margetts (Australien, 2003, 2004, 2007) konnte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur positiven Anpassung von Kindern im ersten Schuljahr identifizieren. Schulbezogene akademische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen haben Einfluss auf die Anpassung der Kinder an die Schule. Für eine positive Anpassung beschreibt Fabian (Großbritannien, 2002) die Notwendigkeit der Vermittlung von Bewältigungsfertigkeiten für den Übergang Kita-Grundschule, z.B. Kenntnisse zum Verständnis von Schule, soziale und emotionale Resilienz im Umgang mit unvertrauten Situationen. Darüber hinaus verdeutlichen Bulkeley und Fabian (2006) die Bedeutung des Wohlbefindens für eine erfolgreiche Anpassung.

Soziale Aspekte nehmen ebenfalls eine wesentliche Rolle bei der Übergangsbewältigung durch das Kind ein. Kinder, die mit befreundeten Kindern in dieselbe Klasse kamen, zeigten eine bessere Anpassungsfähigkeit an die Schule und waren während der gesamten Grundschulzeit erfolgreicher (Margetts 2002).

Grotz (2005) stellte in ihrer Studie heraus, dass die Unterstützung nach dem Schuleintritt durch die Lehrpersonen und Eltern ein positiver und wichtiger Aspekt in der Übergangsbewältigung ist. Auch auf internationaler Ebene konnten Übergangsstudien

positive Zusammenhänge zwischen der Einbindung der Eltern in die Kooperationsmaßnahmen (Beelmann 2013; Margetts 2006) sowie dem Bestehen einer kontinuierlichen Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern bzw. der Schule und den Familien vor dem Schuleintritt (Pianta 1999; Pianta & Cox 1999) und der Übergangsbewältigung durch das Kind nachweisen. Die Forscher betonen aufgrund dessen, dass Eltern Unterstützung erfahren (Beelmann 2013), in Information einbezogen werden und hinsichtlich Schulwahl entscheiden sollten (Johansson 2002). Das elterliche Potenzial muss genutzt werden (Johansson 2002) und eine Zusammenarbeit von vorschulischen Einrichtungen und Schulen mit Eltern wäre wünschenswert (Margetts 2006; Pianta & Cox 1999). Griebel und Niesel (2011) schlussfolgern aus ihren Darlegungen, dass kompetente Eltern ihre Kinder besser unterstützen können gegenüber Eltern, die schlecht informiert und schlecht vorbereitet sind sowie ihrerseits wenig unterstützt werden.

Ferner ist die Kita ein bedeutender Einflussfaktor zur erfolgreichen Übergangsbewältigung, da sie wesentliche Vorleistungen erbringt und den Übergang so erleichtern kann. Von Kindern, die längere Vorerfahrungen in Kita hatten, wird der Eintritt in die Schule mit besseren Schulleistungen bewältigt, als von diejenigen, die für eine geringe Zeit zuvor die Kita besuchten (Entwisle & Alexander 1998).

### **1.3.3 Untersuchungen zu Eltern im Übergangsprozess**

Hinsichtlich der Beteiligung von Eltern bei der Kooperation mit der Schule und bei der Übergangsgestaltung zeigten deutsche Untersuchungen auf, dass diese Zusammenarbeit überwiegend durch institutionalisierte Formen praktiziert wird, z.B. Elternabende, Elternsprechtage, Sprechstunden und gelegentliche Mitarbeit von Eltern bei Festen und Ausflügen der Schule. Das Informieren von Eltern erfolgt über die üblichen Wege, z.B. schriftliche Mitteilungen, Briefe, Formulare und Zeugnisse. Diese Kontakte mit den Eltern werden meist auf das erforderliche Mindestmaß begrenzt. Schulen treten in den meisten Fällen nur bei Problemen mit den Eltern in Kontakt (Sacher 2004; Walper & Roos 2001). An Bedeutung haben spontane und informelle Kontakte gewonnen, die von Seiten der Schule häufig unterschätzt werden (Sacher 2004).

Die internationale Studie von Johansson und Griebel (2008) fand anhand einer kleinen Befragung von Eltern heraus, dass selten ein Austausch über die Erwartungen der Schule und die eigene Befindlichkeit als angehende Eltern eines Schulkindes stattfand. Studien ergänzen diese Ergebnisse durch die Bedeutung von Eltern bereits eingeschulter Kinder. Diese Eltern gelten als wichtige Informationsquelle für die angehenden Schulkindereltern. Etwa 75% der befragten Eltern besorgten sich Informationen über die Schule von ihnen (Tietze u. a. 2005).

Darüber hinaus werden sie als Ressource zur Unterstützung im Transitionsprozess gesehen, insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund hin (Griebel u. a. 2013). Eine stärkere Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund wird gefordert (Pfaller-Rott 2010). Aktuelle Studien weisen auf die Notwendigkeit differenzierter Unterstützung von Eltern mit niedrigem Schulabschluss und mit Migrationshintergrund (Fried, Isele & Stude 2011).

Die Interventionsstudie von Reichmann (2010) konnte neben dem positiven Einfluss der Unterstützung durch ältere Schulkinder (Paten-Modell) auf das Kind ebenso positive Auswirkungen auf seine Eltern nachweisen. Überforderung und Unsicherheit traten nicht auf, da ein enger Kontakt zwischen den Eltern und der Kita sowie der Schule bestand und eine genauere Rückmeldung über die Entwicklung ihres Kindes gegeben war. Deutlich wurde auch, dass Eltern nicht mehr den Fokus auf die Förderung der kognitiven Fertigkeiten als Schulvorbereitung und das Kontrollieren der Aktivitäten für die Schule in den Mittelpunkt rückten.

Persönlicher Kontakt mit der Schule und Informationen über die Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs sowie über den Verlauf der Übergangsbewältigung scheinen wesentlich dafür zu sein, den Übergang für die Eltern zu erleichtern (Pfaller-Rott 2010; Griebel & Niesel 2011).

Eltern als Unterstützer ihrer Kinder stellen ihre eigenen Befindlichkeiten in den Hintergrund, da vorwiegend das Kind in den Mittelpunkt gerückt wird. Dies wird durch andere Beteiligte verstärkt. Der Blick auf die angehenden Eltern eines Schulkindes als aktive Bewältiger ihres eigenen Übergangs bleibt oft unberücksichtigt. Die Befunde verweisen allerdings auf die Notwendigkeit, Eltern selbst bei der Übergangsbewältigung in den Blick zu nehmen.

## **1.4 Zusammenfassung**

Das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004a, 2011) bildet als Erklärungsmodell die Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Transitionen werden demnach auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen und Anforderungen auf mehreren Ebenen und die Beteiligung mehrerer Systeme erfordern. Bei der Betrachtung des Anforderungsprofils lassen sich übergangsspezifische Kompetenzen für das Kind ableiten, die sowohl zur erfolgreichen Übergangsbewältigung beitragen als auch resiliente Einstellungen und Verhaltensweisen ausbilden. Dabei gilt es, nicht nur die schulnahen Vorläuferkompetenzen, sondern vor allem Basiskompetenzen zu fördern und zu unterstützen, die als Wirkfaktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind identifiziert wurden (vgl. Kapitel 1.3.2). In Anlehnung an den „Paradoxen Theorien“ (Caspi & Moffitt 1993) und ausgehend von weiteren Forschungsergebnissen

(Faust u. a. 2012; Kluzcniok u. a. 2012) gibt es eine Gruppe von Kindern, die bereits länger vor dem eigentlichen Übergang anhaltende Auffälligkeiten und Anpassungsprobleme zeigen, die im Übergang noch verstärkt werden. Der Blick sollte daher gezielt auf die Kinder gelegt werden, die aufgrund ihrer belasteten familiären Verhältnisse ein erhöhtes Risiko zur nicht erfolgreichen Schullaufbahn besitzen (Entwisle & Alexander 1998) und bei der Übergangsbewältigung Unterstützung brauchen.

Es wurde offensichtlich, dass der Übergang einen aktiven Prozess darstellt. Daher ist es wichtig, dass das Kind als Akteur am Prozess beteiligt und aktiv bei der Übergangsbewältigung einbezogen wird. Dabei gilt es, Räume und Möglichkeiten zu schaffen, in denen das Kind sich individuell als erfolgreich wahrnimmt und sich seiner Ressourcen und Kompetenzen bewusst ist, um auf diese in einer Stresssituation, wie sie der Übergang Kita-Grundschule darstellen kann, zurückgreifen zu können. Positive Erfahrungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene können das Kind in seinen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung relevant sind, positiv beeinflussen.

Aus ko-konstruktivistischer Perspektive ist der Übergang Kita-Grundschule nicht alleine durch das Kind zu bewältigen, sondern Aufgabe aller beteiligten Systeme. Gleichmaßen sind demnach Kita und Grundschule als Moderatoren im Übergangsprozess verantwortlich. Kooperationsaktivitäten zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften wurden durchgeführt und deren Bedeutsamkeit und ihre positive Wirkung auf das berufliche Alltagshandeln wurden betont. Besuche der Kinderkatenkinder in der Schule sind beliebte Kooperationsformen. Für die Unterstützung des Kindes und seiner Eltern als Akteure im Übergangsprozess ist die Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Lehrkräften erforderlich, indem sie diese Räume strukturieren und bereitstellen. Für eine gemeinsame Übergangsgestaltung von Kita und Schule - im Sinne des im Transitionsmodell zugrundeliegenden ökopsychologischen Ansatzes - ist die Auseinandersetzung mit spezifischen, gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Systeme Kita und Grundschule von besonderer Bedeutung. Im folgenden Kapitel werden diese Rahmenbedingungen auf mehreren Ebenen näher beleuchtet.

## **2 Rahmenbedingungen zur Übergangsgestaltung Kita-Grundschule**

Der Übergang Kita-Grundschule nimmt als erster Übergang zwischen zwei Bildungseinrichtungen einen besonderen Stellenwert ein. Aufgrund der Unterschiede der beteiligten Systeme im Transitionsprozess Kita und Grundschule und deren jeweiliger historischer Entwicklung liegen differenzierte Rahmenbedingungen vor, in die das theoretische Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ eingebettet werden muss. Im folgenden Kapitel werden die rechtlichen Bedingungen des Übergangs Kita-Grundschule auf Bundes- und Länderebene und die Regelungen zur Einschulung (vgl. Kapitel 2.1) erläutert. Daran anschließend werden die strukturellen Bedingungen beschrieben (Kapitel 2.2), die sich auf die jeweils spezifischen Zuständigkeiten (vgl. Kapitel 2.2.1), Bildungsaufträge (vgl. Kapitel 2.2.2) und Ausbildungsgänge (vgl. Kapitel 2.2.3) beziehen. Abschließend werden die inhaltlichen Bedingungen (Kapitel 2.3) zunächst in Bezug auf das Bildungsverständnis des Elementar- (vgl. Kapitel 2.3.1) und Primarbereichs (vgl. Kapitel 2.3.2) dargestellt. Daran anknüpfend erfolgt die Bezugnahme auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses (vgl. Kapitel 2.3.3). Zudem erfolgt eine Darstellung formaler und informeller Bildung (vgl. Kapitel 2.3.4) und vom lernenden Spielen zum spielenden Lernen (vgl. Kapitel 2.3.5). Das Kapitel 2.4 widmet sich einer Zusammenfassung der dargestellten Erkenntnisse.

### **2.1 Rechtliche Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule**

Der Übergang Kita-Grundschule hat im bildungspolitischen Diskurs an Bedeutung gewonnen und wird sowohl dem Elementar- als auch dem Primarbereich zugeordnet, was zu spezifischen Bedingungen für beide Bildungsinstitutionen auf Bundes- und Landesebene führt. Die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist in den gesetzlichen Grundlagen beider Einrichtungen verankert (Kita-Gesetze und Schulgesetze) und hat damit verbindlichen Charakter. Gleichzeitig gibt es Vorgaben, die empfehlenden Charakter aufweisen, z. B. die Bildungspläne für Kitas und verpflichtende Richtlinien für Grundschulen, in welchen die Übergangsthematik verankert ist und diese häufig mit der Aufforderung zur Kooperation zwischen Kita und Schule verbunden wird. Im Folgenden werden die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Übergang Kita-Grundschule abgebildet.

### **2.1.1 Rechtliche Vorgaben auf Bundesebene**

Das System Kita ist traditionell dem Kinder- und Jugendhilfereich (Elementarbereich) zugeordnet und durch das Sozialgesetzbuch SGB VIII geregelt. Das SGB VIII ist die Rechtsgrundlage für das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und dient als Instrument zur Vorbeugung, zur Hilfestellung und zum Schutz von Kindern und Jugendlichen. Ein neues Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe wird zugrunde gelegt, das die Förderung der Entwicklung junger Menschen und die Integration in die Gesellschaft durch allgemeine Förderungsangebote und Leistungen in unterschiedlichen Lebenssituationen in den Mittelpunkt rückt. Dazu heißt es: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII § 1). Die Aufgabe der Kita ist die Betreuung, Erziehung und Bildung aller diesen Rechtsanspruch wahrnehmenden Kinder (SGB VIII § 24).

Das Schulwesen (Primarbereich) wird durch den Artikel 7 des Grundgesetzes (GG) geregelt. Demnach steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Der Auftrag der Schule wird in den Schulgesetzen der Bundesländer festgehalten. Als einheitlich geltender Rahmen für die Arbeit in Grundschulen wurden seitens der Kultusministerkonferenz länderübergreifende „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (KMK vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015) beschlossen. In diesen ist auch die Transitionsthematik verankert. Grundschule hat demnach die Aufgabe, Kinder sowohl beim Übergang Kita-Grundschule als auch beim Übergang in weiterführende Schulen zu begleiten und eine Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen mit gegenseitiger Wertschätzung der Professionellen anzustreben (vgl. KMK 2015, 23f). Hinsichtlich der Transitionsthematik wird in §22a SGB VIII „Förderung in Tageseinrichtungen“ eine Zusammenarbeit der Fachkräfte in den Kitas mit den Grundschulen zur Sicherung eines guten Übergangs in die Schule vorgeschrieben. Die Erziehungsberechtigten sollen außerdem an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Betreuung und Erziehung beteiligt werden.

Die für das Schulwesen zuständige Kultusministerkonferenz (KMK) und die für den Kinder- und Jugendhilfereich verantwortliche Jugendminister- und Familienministerkonferenz (JFMK) arbeiten hinsichtlich des Übergangs Kita-Grundschule zusammen und haben gemeinsame Beschlüsse zur Optimierung anschlussfähiger Bildungsprozesse zwischen beiden Bildungsinstitutionen verabschiedet.

- „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK & KMK 2004)
- „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten - Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primastufe“ (JFMK & KMK 2009).

### **2.1.2 Rechtliche Vorgaben auf Landesebene**

Die rechtlichen Vorgaben hinsichtlich der Arbeit von Kita und Grundschule sind in den Landesgesetzen der Bundesländer verankert. Es wird auf die Kooperation zwischen Kita und Grundschule hingewiesen und eine Zusammenarbeit von beiden Bildungsinstitutionen angestrebt.

Neben den Landesgesetzen der Bundesländer existieren Bildungspläne für die frühkindliche Bildung. Durch diese Pläne werden die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kita auf Landesebene konkretisiert. Alle Länder bestimmen dabei auf Grundlage der eigenen jeweiligen Situation die Ausdifferenzierung und Umsetzung. Der zugrundeliegende Bildungsbegriff wird in den Bildungsplänen präzisiert und der eigenständige Bildungsauftrag der Kitas beschrieben. Dieser steht in unmittelbarer Beziehung zu Erziehung und Betreuung als weitere frühpädagogische Aufgaben (vgl. JFMK & KMK 2009, 2f.). Die Entstehung von Bildungsplänen ist einerseits eine Reaktion „auf das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den ersten PISA-, IGLU- und OECD-Studien. [...] Andererseits wurde eine internationale Tendenz aufgegriffen: So waren bereits in vielen anderen OECD-Staaten Bildungspläne verabschiedet worden, bevor in Deutschland mit entsprechenden Aktivitäten begonnen wurde“ (Textor 2016, o.S.). Die ersten Bildungspläne wurden 2004 nach einer Abstimmungs- und Erprobungsphase veröffentlicht und mittlerweile zum Teil überarbeitet und neu aufgelegt. Sie dienen der Sicherung der Bildungsqualität für alle Kinder in allen Einrichtungen und unterscheiden sich, z.B. hinsichtlich der Altersstufen. So gibt es Pläne der „ersten Generation“, die für den Altersbereich null bis sechs Jahre gelten, und der „zweiten Generation, die eine größere Altersspanne (z.B. null bis zehn Jahre) und damit die in diesem Zeitraum bedeutsamen Übergänge beachten und alle Lernorte (Familie, Kindertagespflege, Schule, Medien und Peers) berücksichtigen (vgl. Fthenakis 2008, 86ff.). Die Übergangsthematik ist in einigen Bildungsplänen im besonderen Maße verankert und wird differenziert dargestellt. Die gesetzlichen Vorgaben für Kita und Grundschule haben verbindlichen Charakter, während die Bildungspläne einen verbindlichen oder empfehlenden Charakter haben und manche gelten als Orientierungspläne, Grundsätze, Bildungsempfehlungen oder Bildungsprogramme. Der Verbindlichkeitsgrad der 16 Bildungspläne der Bundesländer variiert von gering bis sehr gering (vgl. Herrmann 2014, o. S.).

Für den Primarbereich liegen bundeslandspezifische Richtlinien vor, die den Grundschulen in ihrer Eigenverantwortung für die Qualität der Arbeit klare Orientierungen geben und in denen die mit den Schulgesetzen vorgegebenen Bildungsziele konkretisiert werden. Zum Teil werden diese Richtlinien auch Rahmenlehrpläne genannt, die im Gegensatz zu den Bildungsplänen für Kitas einen verbindlichen Charakter haben. Darüber hinaus gibt es Lehrpläne für einzelne Fächer, in denen die in der Grundschule zu erwerbenden grundlegenden Kompetenzen definiert sind.

Am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, das für die Bearbeitung der Fragestellung in der vorliegenden Arbeit relevant ist, werden die landesspezifischen Gesetze für den Elementar- und Primarbereich dargestellt. Zudem wird der nordrhein-westfälische Bildungsplan als Ländervorgabe für die frühkindliche Bildung in Bezug auf die Übergangsthematik und das Schulfähigkeitsprofil vorgestellt.

#### 2.1.2.1 Landesgesetze in Nordrhein-Westfalen

Für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen sind die gesetzlichen Grundlagen der Einrichtungen durch das Kinderbildungsgesetz (KiBiz, 2016) geregelt. Das KiBiz als Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern formuliert in §14b die „Zusammenarbeit mit der Grundschule“. Es wird die gemeinsame Verantwortung der beiden Institutionen für die beständige Förderung des Kindes betont. Um eine gelingende Zusammenarbeit sicherstellen und den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich gestalten zu können, werden Punkte für deren Ausgestaltung angeführt. Zu denen „gehören insbesondere

1. eine kontinuierliche gegenseitige Information über die Bildungsinhalte, -methoden und -konzepte in beiden Institutionen,
2. die Kontinuität bei der Förderung der Entwicklung der Kinder,
3. regelmäßige gegenseitige Hospitationen,
4. die für alle Beteiligten erkennbare Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen,
5. gemeinsame (Informations-) Veranstaltungen für die Eltern und Familien der Kinder,
6. gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und
7. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fach- und Lehrkräfte“

(KiBiz 2016, 12).

Die rechtlichen Vorgaben zum Schulwesen sind im Schulgesetz (SchulG) verankert, das das Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung sowie den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule formuliert.

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet. Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen“ (SchulG 2015 §1).



Hinsichtlich der Übergangsthematik wird die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule in §5 „Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern“ beschrieben. So heißt es, die „Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen“ (SchulG 2015, §5). Dieser Auftrag findet sich auch in der Allgemeinen Dienstordnung (§8 ADO, BASS 21 - 02 Nr.4). Die BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) enthält einen gemeinsamen Runderlass des Kultusministeriums (KMK) und des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) vom 5. Mai 1988 zur engen Zusammenarbeit von Kita und Grundschule. Die Gestaltung des Anfangsunterrichts ist so zu gestalten, „dass die Kinder behutsam in das schulische Leben eingeführt werden. Besuche von Kindergartengruppen in der Grundschule unterstützen dieses Bemühen“ (BASS 12 - 21 Nr. 5). Es wird die Vereinbarung von Formen einer Zusammenarbeit empfohlen und Möglichkeiten praktischer Zusammenarbeit benannt, z.B. Bildung von Arbeits- und Gesprächskreisen, um die Kontinuität des Erziehungsgeschehens zu sichern (BASS 12 - 21 Nr. 5).

Diese gesetzlichen Vorgaben fordern eine enge Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen Kita und Grundschule für einen reibungslosen Übergang.

#### 2.1.2.2 Bildungsgrundsätze in Nordrhein-Westfalen

Für die Bildungs- und Erziehungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas in Nordrhein-Westfalen sind die „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (MFKJKS & MSW 2016) entstanden. Eine Verbindlichkeit ist nicht auszuschließen, wird aber nicht explizit formuliert. Die Bildungsgrundsätze zielen auf die Bildungsförderung für Kinder von null bis zehn Jahren und richten sich in erster Linie an die Träger und Fachkräfte von Kita und Kindertagespflege und an die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in den Grundschulen. Die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in Kita und Kindertagespflege zielt auf eine individuelle, ganzheitliche und ressourcenorientierte Förderung des Kindes zur Entwicklung seiner Persönlichkeit. In den Grundschulen soll diese Bildungs- und Erziehungsarbeit zur Erweiterung eines fachbezogenen, kompetenzorientierten Blicks auf das einzelne Kind weitergeführt werden (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 11). Die Bildungsgrundsätze formulieren, dass Kinder eine „Kultur des Übergangs“ brauchen. Dabei werden Übergänge als Prozess begriffen und individuell betrachtet. Es werden die Übergänge von der Familie in die Kita, von der Kita in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule thematisiert (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 54ff.).

### 2.1.2.3 Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Für den Primarbereich des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen liegt das Dokument „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) vor. Diese verbindlichen Vorgaben umfassen Aufgaben, Ziele und Inhalte des Bildungs- und Erziehungsauftrags in den Grundschulen. Bezogen auf die Übergangsthematik wird eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kita, den Eltern und den Lehrkräften der Grundschule gefordert, um die in einem gemeinsamen Schulfähigkeitsprofil entwickelten Voraussetzungen für das Lernen in der Grundschule zu erreichen (vgl. MSW 2012, 16f).

Lehrpläne liegen in Nordrhein-Westfalen für die Fächer Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre vor. Für jedes Fach werden der Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die fachspezifischen Bereiche und Schwerpunkte formuliert. Aussagen zur Transitionsthematik werden nicht getroffen (vgl. MSW 2012).

### 2.1.2.4 Das Schulfähigkeitsprofil in Nordrhein-Westfalen

Das als Handreichung geltende Schulfähigkeitsprofil „Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule“ des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) formuliert seitens der schulischen Anforderungen systematisch Kompetenzbereiche, die grundlegende Voraussetzungen erfolgreichen Lernens darstellen. Pädagogische Fachkräfte der Kitas und Lehrkräfte der Grundschulen erhalten dadurch Anregungen und Hinweise, um Förderpläne vor allem für Kinder mit gering entwickelter Schulfähigkeit zu erstellen. „An der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Grundschule geben sowohl die Bildungsvereinbarung als auch das Schulfähigkeitsprofil den pädagogischen Fachkräften in den Kindergärten sowie den Lehrerinnen und Lehrern in den Grundschulen eine Orientierung für gemeinsame Gespräche mit den Eltern“ (MSJK 2006, 7).

Die Handreichung zum Schulfähigkeitsprofil bezieht sich auf die nicht mehr aktuelle Bildungsvereinbarung, denn diese wurde durch die Bildungsgrundsätze abgelöst.

Zusammen zielen Schulfähigkeitsprofil und Bildungsvereinbarung auf eine bessere Verzahnung elementarer und schulischer Bildung und Erziehung. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte als gleichwertige Partner auf Augenhöhe haben die gemeinsame Aufgabe, jedes Kind optimal zu fördern und anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen.

### 2.1.3 Gesetzliche Regelungen zur Einschulung

Die Regelungen zur Gestaltung des Schuleintritts wurden seit 1964 im Hamburger Abkommen bundesweit geregelt. Als Stichtag galt der 30. Juni, d.h. alle Kinder, die bis dahin ihr sechstes Lebensjahr vollendeten, waren schulpflichtig und wurden deutschlandweit zum neuen Schuljahr eingeschult. Einschulungskriterien waren das Einschulungsalter und die Feststellung der Schulfähigkeit, welche als notwendiger geistiger, körperlicher und seelischer Entwicklungsstand definiert wurde (vgl. Faust 2013b, 10).

Vor allem seit Mitte der 1990er Jahre hat sich die Gestaltung des Schuleintritts verändert. Das Hamburger Abkommen wird durch die KMK-Empfehlungen zum Schulanfang 1997 abgelöst, die Maßnahmen zur Reduktion von Zurückstellungen fordern und Eltern zur vorzeitigen Einschulung ermutigen (vgl. KMK 1997, 2). Die Stichtagsregelung wird vom 30. Juni bis zum 30. September ausgeweitet, vorzeitige Einschulungen sind weiterhin möglich, wenn Kinder bis zum 31. Dezember des Jahres sechs Jahre alt werden. Ebenso sollen weitere Einschulungsmöglichkeiten im Jahr vorgenommen werden. Ziele sind eine hohe Zahl der einzuschulenden Kinder eines Jahrgangs im jeweiligen Jahr (vgl. KMK 1997, 2), neue Gestaltungsformen für den Schulanfang und den Anfangsunterricht zu finden sowie Zurückstellungen als Ausnahmen vorzunehmen (vgl. Berthold 2008, 8). Der Eintritt in die Grundschule erfolgt weiterhin fristgerecht (Stichtag), verspätet (Zurückstellung) oder vorzeitig. Die Regelungen dazu sind in den länderspezifischen Schulgesetzen verankert. Inzwischen gilt nur noch in Berlin der Stichtag 31. Dezember. In allen anderen Ländern, sind die Stichtage auf den 30. Juni, den 31. Juli, den 31. August oder auf den 30. September, z.B. in Nordrhein-Westfalen, datiert. Kinder, die zu diesem genannten Zeitpunkt das sechste Lebensjahr vollendet haben und schulfähig sind, können eingeschult werden. Das bedeutet neben dem Alter wird auch die Schulfähigkeit als Einschulungskriterium festgelegt. In Nordrhein-Westfalen können gemäß §35 des SchulG (2015) schulpflichtige Kinder „aus erheblichen gesundheitlichen Gründen für ein Jahr zurückgestellt werden“. Entschieden wird dies durch die Schulleitung auf Grundlage des schulärztlichen Gutachtens. Die Prüfung der Zurückstellung kann auch auf Antrag der Eltern erfolgen. Im §35 des SchulG (2015) heißt es außerdem, dass Kinder dann schulfähig sind, wenn sie „die für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind“.

Der Begriff *Schulfähigkeit* hat in den vergangenen Jahren aufgrund mangelnder Zuverlässigkeit schuldiagnostischer Tests und wachsender wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Komplexität der Übergangsanforderungen eine starke Wandlung erfahren. Ein neues Verständnis von Schulfähigkeit wird mit dem Blick auf die Kontextbedingungen kindlicher Entwicklung im ökologisch-systemischen Sinne nach Nickel (1990) zugrunde gelegt. Der Blick wird auf die gesamte Umwelt des Kindes als System und auf die

Wechselbeziehungen der Teilkomponenten (Schule, Kind/Familie, Ökologie, gesamtgesellschaftliche Situation) gerichtet. In diesem Zusammenhang betrachtet Kammermeyer (2001) Schulfähigkeit als ein soziokulturelles Konstrukt, welches situationsspezifisch ist und im „Kontext lokalgeschichtlicher, demographischer und erzieherischer Trends gesehen werden muss und mit interpersonalem Beziehungen und Werten zusammenhängt“ (Kammermeyer 2001, 103). „Schulfähigkeit steht im Schnittpunkt der Lernvoraussetzungen des Kindes, des sachlichen Anspruchs der Inhalte und des pädagogischen Konzepts der Schule“ (KMK 1997, 1). Demnach sind Schulfähigkeitsentscheidungen nicht allein auf das Kind ausgerichtet und Schulfähigkeit ist nicht mehr als Status oder als eine Fähigkeit eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt zu betrachten, sondern kann als gemeinsames Ziel pädagogischer Arbeit von Kita und Grundschule definiert werden. Kita ist nicht Zulieferer und Schule hat nicht alleinig die Aufgabe, mit dem Kind die Schulfähigkeit zu entwickeln. Schulfähigkeit bedeutet das Zusammenwirken aller Beteiligten (Kind, Familie, Kita, Grundschule) - im ökopsychologischen Sinne Bronfenbrenners - und hängt neben Kind und Familie auch von den beiden Bildungsinstitutionen und vom gesellschaftlichen Kontext ab (vgl. Eckerth & Hanke 2015, 19).

## **2.2 Strukturelle Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule**

Im Folgenden werden die strukturellen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen beschrieben. Zu diesen zählen die spezifischen Zuständigkeiten (vgl. Kapitel 2.2.1), Bildungsaufträge (vgl. Kapitel 2.2.2) und Ausbildungsgänge (vgl. Kapitel 2.2.3).

### **2.2.1 Spezifische Zuständigkeiten**

Zum Elementarbereich als erster Stufe im deutschen Bildungswesen zählen Einrichtungen freier und öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern bis zum Schuleintritt. Für diesen Bereich ist auf Bundesebene das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zuständig, auf Landesebene die Jugend- und Sozialministerien, z.B. in Thüringen aber auch das Kultusministerium (vgl. KMK 2014, 50).

Der Primarbereich als zweite Bildungsinstitution des Bildungssystems umfasst Grund- und Förderschulen, in einigen Ländern auch als Sonderschulen, Förderzentren oder Schulen für Behinderte bezeichnet, für die die Zuständigkeit bei den Kultusministerien der Länder liegt. Während der Besuch der Kita als vorschulische Einrichtung freiwillig ist, herrscht für alle Kinder in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres in Deutschland Schulpflicht. Die Grundschule reicht von der ersten bis zur vierten Klasse, in Berlin und Brandenburg umfasst diese sechs Jahrgangsstufen (vgl. KMK 2014, 25f.).

### 2.2.2 Spezifische Bildungsaufträge

Mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten für Elementar- und Primarbereich gehen spezifische Bildungsaufträge für beide Bereiche einher.

Der Elementarbereich wurde als Bildungssystem mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/1991 anerkannt und hat dementsprechend neben einem Erziehungs- und Betreuungsauftrag auch einen Bildungsauftrag inne, der sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes bezieht (SGB VIII § 22 Abs. 3). Im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kitas wird der Fokus auf eine frühzeitige „Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, [die] Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, [auf] Werteerziehung, [die] Förderung, das Lernen zu lernen und [die] Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (JFMK & KMK 2004, 2) gelegt. Die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ werden bewusst nicht unterschieden und der Bildungsauftrag der Kitas beschreibt einen Vermittlungsauftrag grundlegender Kompetenzen und „die Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“ (JFMK & KMK 2004, 3). Der Bildungsauftrag wird durch die Formulierung von Bildungsbereichen konkretisiert. Dabei ist das Kind nicht nur bereichsspezifisch, sondern vor allem übergreifend und grundlegend in seinen Kompetenzen und Ressourcen zu fördern. Folgende Bildungsbereiche lassen sich nennen:

- Sprache, Schrift, Kommunikation,
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung,
- Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-)Technik,
- Musische Bildung/Umgang mit Medien,
- Körper, Bewegung, Gesundheit,
- Natur und kulturelle Umwelten

(vgl. JFMK & KMK 2004, 4f.).

In Bezug auf die Anschlussfähigkeit wird die Fortsetzung sowohl des in der Kita erworbenen Wissens und erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch der Bildungsarbeit der Kita in der Schule formuliert (vgl. JFMK & KMK 2004, 3).

Der Primarbereich übt seit Beginn an einen Bildungs- und Erziehungsauftrag aus, der laut Beschluss der KMK zu Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule eine grundlegende schulische Bildung ermöglichen soll. Zu diesen zählen Schlüsselkompetenzen des Lesens und Schreibens sowie der Mathematik, welche eine Grundlage, zum einen für alle Bildungsbereiche der Grundschule und zum anderen vor allem aber auch für die weiterführende Bildung sowie für lebenslanges Lernen und selbstständige Kulturaneignung bilden. Schwerpunkt des Bildungsauftrags ist demnach der Erwerb und die Erweiterung grundlegender anschlussfähiger Kompetenzen (vgl. KMK 2015, 8).

Von Bülow (2011) teilt den Bildungsauftrag auf Grundlage einer Analyse von Einführungswerken in die Grundschulpädagogik, Herausgeberbänden und Monographien zu Bildung in der Grundschule in vier Bereiche ein. Die ersten drei orientieren an Einsiedler (2005): Wissen vermitteln, Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen und Aufbau von Werthaltungen. Der vierte und ergänzte Bereich beschreibt die Unterstützung der Persönlichkeit des Kindes (vgl. von Bülow 2011, 37). „Diese Systematik bezieht sich nun ausschließlich auf die Aufgabe der Institution: Hier wird Bildung zur eindeutigen Vermittlungsaufgabe“ (von Bülow 2011, 37).

Die Fächer der Grundschule umfassen: Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Fremdsprache, Kunst, Werken/Textiles Gestalten, Musik, Sport, Religion/Ethik. „Im Kontext aller Fächer ist fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend. Dabei bilden Deutsch, Mathematik und Sachunterricht den fachlichen Kernbereich der Grundschule“ (KMK 2015, 11). Neben diesen Fächern werden übergreifende Bildungsbereiche in den Rahmenlehrplänen für Grundschulen berücksichtigt. Die für den Elementarbereich dargestellten Bildungsbereiche zeigen Parallelen zu denen der Grundschule auf:

- Sprachbildung,
- Interkulturelle Bildung,
- MINT-Bildung (Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik),
- Medienbildung,
- Gesundheitliche Bildung,
- Musisch-ästhetische Bildung,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- Wertebildung

(vgl. KMK 2015, 15-18).

### **2.2.3 Spezifische Ausbildungsgänge**

Im Folgenden wird die Ausbildungslandschaft angehender pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs überblickartig dargestellt.

#### **2.2.3.1 Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte**

Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte erfolgt mittlerweile auf zwei Wegen: als Ausbildung an Fachschulen und Fachakademien sowie an Hochschulen und Universitäten. Mit dem erweiterten Auftrag der Kita zur Erziehung, Betreuung und Bildung, der Einführung von Bildungsplänen und schließlich mit dem ab 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr sind die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte enorm gestiegen. Die Umsetzung des Bildungsauftrages und eine optimale Förderung aller Kinder bringt eine inhaltliche und strukturelle Reformierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte mit sich, sodass die Fachschulausbildung neu gestaltet und entsprechende Studiengänge an Hochschulen und Universitäten etabliert wurden.

Seit 2004 kann die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte nicht nur an Fachschulen und Fachakademien, sondern auch auf Hochschul- und Universitätsebene deutschlandweit durch die Absolvierung eines Bachelor- (BA) und Masterstudiums (MA) frühpädagogischer Studiengänge wie „Kindheitspädagogik“ oder „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ erfolgen. Hintergrund für die Akademisierung frühpädagogischer Ausbildung sind die Ziele, eine bessere Qualität im gesamten System der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen null und sechs Jahren zu erlangen, erweiterte Qualifikationsmöglichkeiten für Erzieherinnen und Erzieher zu eröffnen, die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs zu erhöhen und Männer für das Berufsfeld zu gewinnen (vgl. Pasternack & Keil 2011a, 9).

Mittlerweile werden über 90 Studiengänge in Deutschland angeboten. Diese dynamische Entwicklung hatte eine Unübersichtlichkeit bestehender Ausbildungsangebote zur Folge, die sich auf keinen gemeinsamen Bezugsrahmen mit formulierten Ausbildungsstandards bezogen haben. Daraufhin wurde ausgehend vom Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für lebenslanges Lernen ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) als umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil zu erwerbender Kompetenzen vorgelegt. Der DQR soll das deutsche Bildungssystem transparenter machen, deren Besonderheiten berücksichtigen und „zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen“ (Pasternack & Keil 2011a, 9).

Sowohl die Ausbildung an Fachschulen und Fachakademien als auch die frühpädagogischen Studiengänge an Hochschulen und Universitäten orientieren sich an diesem Bezugsrahmen. Im Zuge der Entwicklung des DQRs sind zahlreiche

Fachqualifikationsrahmen entstanden, die die Anforderungen für die Ausbildung in der Fachschule und für BA- und MA-Studiengänge konkretisieren. Eine Auflistung ist dem Dokument „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit“ zu entnehmen (vgl. Pasternack & Keil 2011b, 33ff.).

#### 2.2.3.2 Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien

Die traditionelle fachschulische Ausbildung wird rechtlich-administrativ durch die Rahmenvereinbarung der KMK vom 07.11.2002 geregelt und kann in Vollzeit- oder in Teilzeitform erfolgen. „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“ (KMK 2017, 21). Die Ausbildung umfasst zwei bis vier Schuljahre und ist bundesweit nicht einheitlich geregelt, sodass die Zugangsvoraussetzungen und Inhalte der Ausbildung variieren können.

Die Rahmenvereinbarung wird durch das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien ergänzt, welches sich dabei auf den gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ bezieht. Mit diesem Profil liegt ein bundesweites Instrument für die Professionalisierung der Fachkräfteausbildung an Fachschulen vor, es gilt damit als verbindliche Grundlage für die länderspezifische Lehrplanentwicklung (vgl. Pasternack & Keil 2011c, 22). Ziel des Qualifikationsprofils ist die Ermöglichung der Anrechnung von an Fachschulen erworbenen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium und umgekehrt. Dabei beziehen sich die Kompetenzbeschreibungen und Handlungsfelder auf den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kitas und sind für die Umsetzung in den Ländern verbindlich (vgl. KMK 2011, 3).

Das Qualifikationsprofil setzt sich aus den beruflichen Handlungsfeldern von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kompetenzdimensionen des DQRs zusammen (vgl. KMK 2011, 9). In einem entwicklungs- und handlungsorientierten Lernprozess wird eine berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Wissen und Können mit Bezug auf reflektierte berufspraktische Erfahrungen erworben. Die berufliche Handlungskompetenz setzt sich aus der Fachkompetenz, der Personal- und Sozialkompetenz sowie aus der Lern- und Methodenkompetenz zusammen. Erworben wird die berufliche Handlungskompetenz durch zusammengeführte Wissensbestände, Methodenausbildung und einer engen Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis (vgl. Pasternack & Keil 2011c, 21).



### 2.2.3.3 Frühpädagogische Studiengänge

Mit der Professionalisierung der Fachkräfte im Elementarbereich entstand bundesweit eine Vielzahl kindheitspädagogischer Studiengänge mit dem Abschluss „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“. Diese Studiengänge werden beispielsweise als „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, „Frühe Bildung“ oder „Kindheitspädagogik“ betitelt und umfassen z.B. den Altersbereich zwischen null bis zehn Jahre oder null bis dreizehn Jahre. Es lassen sich drei frühpädagogische Hochschulstudiengänge unterscheiden: die frühpädagogischen im engeren Sinne, die frühpädagogisch-affinen und die Kita-Management-Studiengänge (vgl. Pasternack & Keil 2011c, 22). Nach Angaben der Studiengangdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF 2017) gibt es insgesamt 115 BA- und 25 MA-Studiengänge, die zum Teil berufsbegleitend abgelegt werden können. Das BA-Studium umfasst sechs Semester als Regelstudienzeit und der MA-Studiengang vier Semester. Zugangsvoraussetzung frühpädagogischer Studiengänge ist - wie beim Lehramtsstudium auch - die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife oder ein gleichwertig anerkannter Abschluss. Eine verkürzte Studienzeit ist für Erzieherinnen und Erzieher aufgrund der Anerkennung einiger Module ihrer Ausbildung möglich.

### 2.2.3.4 Ausbildung Lehramtsstudiengänge Grundschule

Für die Lehrerausbildung sind die Kultusministerien der Länder zuständig und diese regeln die Ausbildung durch die Lehramtsprüfungsordnung. Dementsprechend werden exemplarisch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen rechtliche Regelungen und inhaltliche Konzepte dargelegt. So heißt im §2 Abs. 1 der geltenden Gesetze und Verordnungen (SGV.NRW. 2017): „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben.“ Die Ausbildung zur Lehrkraft wird in eine universitäre (Studium) und eine berufspraktische (Vorbereitungsdienst) Phase eingeteilt. Hochschulspezifische Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen sowie das Modulhandbuch der Hochschule bilden neben der Lehramtsprüfungsordnung die rechtliche Grundlage für die Ausgestaltung des Studiums.

Mit der Reform der Lehrerausbildung wurde das Lehramtsstudium auf BA- und MA-Studiengänge umgestellt. Das Lehramtsstudium umfasst mindestens sieben Semester und beinhaltet erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile. Es endet mit dem Master of Education, welches vier Semester Regelstudienzeit umfasst. Die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oder eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung ist Voraussetzung für ein Lehramtsstudium (vgl. MSB 2017). Der Vorbereitungsdienst ist an staatlichen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zu leisten, dauert 18 Monate und umfasst die theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit mit zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden (SGV.NRW 2017, §5).

## 2.3 Inhaltliche Bedingungen zum Übergang Kita-Grundschule

Nicht nur auf rechtlicher und struktureller Ebene unterscheiden sich beide Bildungsinstitutionen, sondern auch hinsichtlich des Bildungsverständnisses und der Zuordnung zum Bildungssektor. So haben Kita und Grundschule zwar einen eigenen Bildungsauftrag, die Bildungsinhalte zeigen allerdings teilweise Ähnlichkeiten auf. Im Folgenden werden zunächst das Bildungsverständnis des jeweiligen Systems erläutert und die jeweiligen Lernformen in den Bildungsinstitutionen aufgezeigt.

### 2.3.1 Frühkindliche Bildung

Die gesetzliche Verankerung des Bildungsauftrages der Kita (vgl. Kapitel 2.2.2) ließ eine Definition des Bildungsbegriffes offen, sodass Fachdiskussionen über die Auslegung von Bildung und dem Bild vom Kind entfacht wurden. Aufgrund der Erkenntnisse aus der Säuglings- und Kleinkindforschung und konstruktivistischer Annahmen über Bildung und Lernen hat sich das Bild vom „nachahmenden“ Kind hin zum sich eigenständig entwickelnden Kind, dass seine Welt aktiv erforscht, Fragen formuliert und Vermutungen aus den Eigenerfahrungen anstellt. Auf der Suche nach Antworten lernt es, „die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen [...], die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt“ (Schäfer 2006, 43) verändert. Das Kind wird als kompetente, über Begabungen und Potenziale verfügende, aktive und sinnschaffende Persönlichkeit wahrgenommen (vgl. Pramling Samuelson & Asplund Carlsson 2007, 11).

In den letzten Jahren haben sich zwei Betrachtungsweisen von frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen herauskristallisiert, die in den fachlichen Diskursen breit erörtert und als Gegensätze dargestellt werden: *Bildung als Selbstbildung* und *Bildung als Ko-Konstruktion*. Beide Ansätze formulieren das Bild vom Kind als Konstrukteur seiner eigenen Bildungs- und Lernprozesse, sie differenzieren allerdings in den Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Bildungsziele und der Bedeutung der Umwelt für die Bildung. Hier werden die zwei Ansätze detaillierter ohne Wertung dargestellt.

*Bildung als Selbstbildung* meint die selbsttätige Aneignung der Welt durch das Kind selbst (Schäfer 2003). Aufgrund grundlegender Ressourcen ist das Kind in der Lage, gemachte Erfahrungen im Inneren zu verarbeiten und seine Fähigkeiten zu entwickeln und zu entfalten. Die Weiterentwicklung und der Neugewinn von Ressourcen werden durch neue Erfahrungen unterstützt, die durch die darbietende Umwelt ermöglicht werden. Die hier stattfindenden Selbstbildungsprozesse sind dementsprechend auch von der Umwelt und der Struktur des Gegenstandes abhängig (vgl. Schäfer 2003, 20). Frühkindliche Bildung ist für Schäfer in erster Linie Selbstbildung und wird durch Ereignisse und Erfahrungen des Kindes gewonnen, die es in seinen Lebenszusammenhängen erlebt. „Diese Ereignisse werden bewertet; d.h. es wird ihnen eine Bedeutung gegeben. Diese Bedeutung wird im

Prozess des sozialen Austausches erfahren: Deshalb ist Selbstbildung immer nur als Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge denkbar“ (Schäfer 2011, 63). Das Kind erforscht eigenständig und neugierig seine Umwelt. Der Erwachsene akzeptiert diese Eigenständigkeit und gestaltet die Umwelt und zwischenmenschlichen Beziehungen anregend, sodass das Kind selbstständig handeln und denken kann und ihm die geistigen und kulturellen Werkzeuge zur eigenständigen Erarbeitung von Können und Wissen bereitgestellt werden (vgl. Schäfer 2006, 43).

*Bildung als Ko-Konstruktion* stellt die soziale Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen in den Vordergrund und berücksichtigt die kontextuellen Rahmenbedingungen (Fthenakis 2007). Nicht ausschließlich die Eigentätigkeit des Kindes ist von Bedeutung, in erster Linie vollzieht sich Bildung im Zusammenhang mit der sozialen Umwelt des Kindes. Demnach sollen auch die unterschiedlichen Kontexte berücksichtigt werden, in denen sich das Kind bewegt. Fthenakis grenzt sich inhaltlich zum Selbstbildungsansatz ab und definiert Bildung als soziale Ko-Konstruktion, als ein „sozialer Prozess, der innerhalb eines Kontextes stattfindet, der Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene aktiv beteiligt sieht, und zwar schon beginnend mit der Geburt des Kindes. Bildung in diesem Sinne ist dann soziale Sinnkonstruktion und bedarf erst der Verinnerlichung durch das Kind“ (Fthenakis 2007, 3).

Beim Vergleich der zwei Ansätze lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. Eine Gemeinsamkeit besteht in der Selbsttätigkeit des Kindes. Das Kind wird als aktiver und kompetenter Konstrukteur seiner Bildung und seines Selbstverständnisses betrachtet. Allerdings bestehen Unterschiede in der Schwerpunktsetzung und in der Rolle der sozialen Umwelt. Während Schäfer stärker auf das Kind selbst und seine Persönlichkeitsbildung fokussiert, stellt Fthenakis den Aspekt der Ko-Konstruktion, also die Interaktion des Kindes mit der sozialen Umwelt in den Fokus. Fthenakis betont zudem die Vermittlung von Lernen und die Stärkung konkreter Basiskompetenzen (Resilienz, Transitionskompetenz, lernmethodische Kompetenz), die mit Bildung erreicht werden sollen.

Liegle (2008a) greift sowohl die Eigenaktivität des Kindes als auch die soziale Interaktion auf, die für ihn in einem engen Zusammenhang stehen, und verknüpft diese zwei Ansätze. „Bildung als Aneignungstätigkeit hätte keinen Gegenstand und keine Entfaltungschancen ohne die unterstützende und stimulierende Vermittlung von Seiten der Umwelt“ (Liegle 2008a, 99). Für ihn ist Erziehung, Bildung zu ermöglichen, also als Aufforderung zur Bildung zu verstehen (vgl. Liegle 2008a, 99). Laewen (2007, 92) schafft die Verknüpfung von Betreuung, Erziehung und Bildung, indem Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung beantwortet und herausgefordert und durch Betreuung gesichert werden. Bildung wird von ihm ebenfalls als Selbstbildung des Kindes aufgefasst, Erziehung ist Aktivität der Erwachsenen. Beides steht in einem Wechselverhältnis zueinander (vgl. Laewen 2007, 92).

Die unterschiedlichen Ansätze frühkindlicher Bildung finden sich auch in den Bildungsplänen der Bundesländer wieder. In den Bildungsplänen von Bayern und Hessen wird der ko-konstruktive Ansatz zugrunde gelegt, in Nordrhein-Westfalen der selbstbildende Ansatz und in Brandenburg und Niedersachsen das Bildungsverständnis nach Laewen und Andres (vgl. von Bülow 2011, 21f.). Hebenstreit (2008) führte eine Analyse über die Verwendung des Bildungsbegriffs in den 16 Bildungsplänen durch und hebt insbesondere drei Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis im länderübergreifenden Vergleich hervor. „Der gemeinsame Nenner lässt sich durch folgende Definition von Bildung ausdrücken:

1. Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.
2. Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.
3. Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden“

(Hebenstreit 2008, 48).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten überwiegen die fachlichen Diskussionen über das auseinandergehende Bildungsverständnis. Im Fachdiskurs wird z.T. der Eindruck erweckt, dass es sich um „unvereinbare Gegensätze handle“ (Schelle 2011, 14), was zu einer Verunsicherung der pädagogischen Fachkräfte in ihrer professionellen Rolle führen kann (vgl. Schelle 2011, 14).

### **2.3.2 Grundlegende Bildung**

Bildung in der Grundschule wird als grundlegende Bildung definiert und ist gesetzlich im Beschluss der KMK zu den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule formuliert (KMK 2015). Mit dem Begriff soll der eigenständige und gleichwertige Bildungsauftrag der Grundschulen gegenüber den weiterführenden Schulen betont (vgl. von Bülow 2011, 31) und ein Fundament für die weitere Bildungsarbeit in den nächsten Schulstufen gelegt werden (vgl. Einsiedler 2014, 229). Zu den vier grundlegenden Aufgaben gehört erstens eine gemeinsame Bildung für alle, was eine soziale Integration der Kinder aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten und ein Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen impliziert, was durch eine zunehmende Heterogenität der Zusammensetzung der Grundschulklassen erschwert wird. Ein gemeinsamer Grundstock als zweite grundlegende Aufgabe wird ebenfalls aufgrund der erhöhten Heterogenität kontrovers diskutiert. Vielmehr wird ein „ziendifferentes Lernen“ und „die Einführung

eines niedrigen Mindeststandards für sehr leistungsschwache Schüler“ (Einsiedler 2014, 230f.) gefordert. Grundlegende Bildung wird drittens als Anfang der Allgemeinbildung verstanden, was eine umfassende Förderung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche, den Einbezug der Lebens- und Kulturbereiche und ein fachübergreifendes Arbeiten einschließt. Als vierte grundlegende Aufgabe wird die Stärkung der Persönlichkeit formuliert. Grundlegende Bildung bezieht sich nicht nur auf das kognitive Lernen im Wissens- und Fähigkeitsbereich, sondern auch auf motivationale Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung. Die Leistungsentwicklung hängt stark von der Selbstkonzeptentwicklung ab, sodass der Förderung eines positiven Selbstkonzeptes und eines positiven Selbstwertgefühls eine große Bedeutung in der Grundschule zukommt (vgl. Einsiedler 2014, 231f.).

Nach einer Sichtung und Analyse einschlägiger Einführungswerke und Lexika der Grundschulpädagogik fasst von Bülow (2011) Bildung in der Grundschule als einen „Prozess der Selbstbildung in Auseinandersetzung mit Mensch und Welt“ (2011, 35) zusammen. Bildung in der Grundschule zielt auf die Vermittlung von Wissen und Verständnis von Bedeutungszusammenhängen natürlicher, sozialer und kultureller Umwelt. Übergeordnetes Ziel der Bildung in der Grundschule stellt die „Persönlichkeitsbildung im Sinne einer Herausbildung einer Identität“ (von Bülow 2011, 35) dar. Wenn Haltungen, die „eine aktive, kritische und sozial verantwortete Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen“ (von Bülow 2011, 35), entwickelt werden, wird Bildung als gelungen betrachtet. Ziel eines Bildungsprozesses sind vor allem sozial-affirmative Haltungen. „Über Bildung soll sowohl die aktuelle Lebenswirklichkeit erschlossen werden wie auch die Befähigung vermittelt werden, zukünftige Lebenssituationen zu meistern“ (von Bülow 2011, 35).

### **2.3.3 Informelle, nicht-formelle und formelle Bildung**

Darüber hinaus lassen sich die Bildungsprozesse aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen zwischen „formeller (formaler), nicht-formeller (non-formaler)“ und „informeller Bildung“ unterscheiden. Nach der Definition der Autorengruppe des Bundesjugendkuratoriums von 2001 wird *formelle Bildung* als „das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem verstanden, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 5. zit. nach Hebenstreit 2008, 76). Als *nicht-formelle Bildung* wird „jede Form organisierter Bildung und Erziehung [gefasst], die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 5 zit. nach Hebenstreit 2008, 5). *Informelle Bildung* beinhaltet „geplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse [...], die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind

zugleich unverzichtbare Voraussetzungen und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 5. zit. nach Hebenstreit 2008, 76). Aufgrund ihrer Inhalte, Arbeitsweisen und Aufgaben werden die Institutionen innerhalb des deutschen Bildungssystems einem der drei Bildungssektoren zugeordnet. Die Grundschule wird zum formalen Bildungssektor gezählt, da in dieser Bildungsinstitution ein anerkannter Abschluss möglich ist. Nach dem dargelegten Verständnis des Bundesjugendkuratoriums (2001) ist die Kita klar dem non-formalen Bildungssektor zuzuordnen, da „der Besuch freiwillig erfolgt und ein nicht erfolgter Kita-Besuch bis heute rechtlich wie inhaltlich keine Auswirkungen auf die weitere Bildungsbiographie des Kindes hat“ (Henkel 2015, 30). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung von 2016 betrachtet Kitas als Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 34). Dies geht vor allem mit der rechtlichen Verankerung des Bildungsauftrages im Elementarbereich einher. Während einige Vertreter die Verschulung der Kita befürchten, heben andere positive Aspekte hervor, wie „die Chance auf einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert elementarer Bildung“ (Henkel 2015, 31).

Die Ausdifferenzierung zwischen formaler bzw. non-formaler Bildung sollte nach neuestem Kenntnisstand grundsätzlich hinterfragt werden, da „bis heute nicht ausreichend empirisch belegt werden kann, welche Bildungselemente auf das Individuum eher formale bzw. non-formale Wirkungen erzeugen“ (Henkel 2015, 32).

#### **2.3.4 Vom spielenden Lernen zum lernenden Spielen**

Nach den Erkenntnissen der psychologischen Lernforschung (Hasselhorn 2005) gibt es gravierende Unterschiede in der Art und Weise, wie Vorschulkinder und Grundschulkinder lernen. Dabei wird zwischen informellen und formalen Formen des Lernens unterschieden.

Informelles Lernen bildet die Hauptform des Lernens in der frühen Kindheit und wird als implizites und zufälliges Lernen bezeichnet, welches eher unbewusst und beiläufig erfolgt, z.B. durch Spiel, Erkundung und Nachahmung (vgl. Liegle 2008a, 18), und in Alltagssituationen und Lebenszusammenhängen der Umwelt sowie in sozialen Kontexten stattfinden kann. Informelles Lernen umfasst das unbewusste, eher beiläufige, implizite Lernen, bei dem es dem Lernenden „oft selbst nicht klar [ist], durch welche Erfahrungen er tatsächlich eine dauerhafte Erweiterung und/oder Veränderung von Verhaltensdispositionen zustande gebracht hat“ (Brodowski 2012, 432).

Grundlegendes Prinzip in der Frühpädagogik ist das spielende Lernen. Spielen und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden. „Sowohl beim Spielen als auch beim Lernen geht es darum, etwas Sinnvolles zu schaffen, und in diesem Sinn sind beide gleich“ (Pramling Samuelsson 2004, 187). Spielerisches Lernen findet in selbstgesteuerten Aktivitäten statt

und wird im Spiel vielfältig sichtbar. Merkmale sind beispielsweise Staunen und Verweilen, Wiederholen und Genießen, Hin und Her des Probierens, Abschweifen und Abbrechen, Langsamkeit und Trödeln (vgl. Dunker 2010, 27). Lernen in der frühen Kindheit bedeutet auch Erfahrungslernen, welches sich bei Kindern in unterschiedlichen Aktivitäten und Tätigkeiten vollzieht. Am besten lernen Kinder, indem sie Erfahrungen mit all ihren Sinnen machen (vgl. Pramling Samuelsson 2004, 199).

„Etwa ab dem 6. Lebensjahr, dem klassischen Einschulungsalter, finden wichtige Entwicklungsschritte in den kognitiven Voraussetzungen (‘phonologisches Arbeitsgedächtnis’) und in den davon abhängigen Lernstrategien der Kinder statt“ (Liegle 2008a, 18). Damit einher geht die Veränderung der Lernformen, die den Formen des formalen, expliziten, bewussten und gezielten Lernens zuzuordnen sind und durch eigene Kontrolle, Steuerung und Regulation kognitiver Funktionen und durch wiederholtes Üben und Unterweisung gekennzeichnet sind. „Auf diese Fähigkeiten zum ‚intentionalen‘ und ‚strategischen‘ Lernen setzt der Unterricht der Schule“ (Liegle 2008a, 19). Formales Lernen umfasst „alle die Lerngelegenheiten, die in Bildungsinstitutionen stattfinden, von Lehrpersonen zum Zwecke einer Zertifizierung [Notenvergabe - Anm. d. Verf.] dargeboten werden und auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind“ (Brodowski 2012, 433).

Mit der Zuordnung der Kita zum eher formalen Bildungssektor können schulische Lernformen und -inhalte vorverlegt werden und eine Verschulung der Kita erfolgen. So werden beispielsweise Angebote mit formalen Charakter auch in Kitas angeboten, wenn pädagogische Fachkräfte diese didaktisch vorbereiten und durchführen (vgl. Liegle 2008b, 117ff.; Roßbach 2008, 123ff.). Die Zertifizierung als bereits genanntes charakteristisches Merkmal des formalen Lernens findet zwar nicht durch Notenvergabe statt, äußert sich aber durch die Einschätzung und Reflexion der pädagogischen Fachkräfte in Form direkter Ansprache der Kinder, durch Bildungs- und Lerngeschichten oder durch die Erstellung eines Portfolios (vgl. Brodowski 2012, 440). Allerdings zeigen Untersuchungen, dass mit formalisierten und direkten Vorschulprogrammen keine signifikanten besseren Schulerfolge einhergehen (Marcon 2002; Tietze u. a. 2005).

„Einen Großteil dessen, was wir im Laufe unseres Lebens lernen, lernen wir unbeabsichtigt und eher beiläufig. [...] Nicht strategisches inzidentelles Lernen entsteht häufig allein dadurch, dass Personen mit Informationen konfrontiert werden. So kann z.B. die spielerische Erfahrung mit Schrift Kinder bereits sehr früh beiläufig mit verschiedenen Aspekten von Schrift vertraut machen, sodass ihnen später der absichtliche und gezielte Erwerb der Schriftsprache viel leichter gelingt [...] Bisherige Konzepte für schulisches Lernen bauen sehr stark auf Prozesse des expliziten und intentionalen Lernens, die im Alter zwischen 4 und 6 Jahren nur sehr eingeschränkt umsetzbar sind“ (Hasselhorn 2005, 86).

Aufgrund dessen ist die „Orientierung an allgemeinen Grundsätzen einer entwicklungsangemessenen Unterstützung und Anregung der Bildungsprozesse der Kinder, insbesondere die Verbindung von Spielen und Lernen (vgl. z.B. Samuelsson 2004) und das Lernen mit allen Sinnen“ (Liegle 2008a, 19) im Elementarbereich anzustreben. Dieses Verständnis vom informellen Lernen im Vorschulalter impliziert eine Didaktik im Elementarbereich, die darauf auszurichten ist, dass für das Spiel der Kinder Materialien, Zeit und herausfordernde Gelegenheiten zur Verfügung gestellt werden (vgl. Liegle 2013, 56f.). Liegle (2013) spricht dabei von einer Didaktik der indirekten Erziehung. In diesem Sinne sind von der pädagogischen Fachkraft, Lern- und Spielgelegenheiten zu schaffen, die „im emotionalen Klima der Einrichtung, im Vorbild-Verhalten der Erzieherin, in der Ausstattung der Räume wie zum Beispiel der Einrichtung einer Forschungswerkstatt usw.“ liegen (Liegle 2013, 143). Die Eigeninitiative der Kinder, ihre Lernlust und ihr Tatendrang nehmen einen wichtigen Stellenwert ein. „Indirekte Erziehung geschieht so, dass die Kinder die Absicht des Erziehens *nicht* bemerken und sich dessen *nicht* bewusst sind, dass und was sie in bestimmten Situationen lernen“ (Liegle 2013, 143). Für eine indirekte Erziehung gilt, dass eine „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonalen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Tageseinrichtung“ (Liegle 2013, 146) zum Tragen kommt.

Informelles und spielerisches Lernen sind auch in der Grundschule so wichtig, dass sie „nicht ignoriert und verdrängt werden dürfen“ (vgl. Dunker 2010, 28). Auch in der Grundschuldidaktik sollten ganzheitliche und informelle Lernerfahrungen ermöglicht und eine Balance zwischen informellem und formalem Lernen hergestellt werden. Das formale Lernen bildet den Rahmen, dabei sind Erfahrungsräume informellen Lernens durchaus möglich, wenn Kinder eigene Ideen entwickeln und Problemlösungen selbst ausprobieren. Das Initiieren von Lernwerkstätten bietet ihnen solche Erfahrungsräume. Sie erhalten die Möglichkeiten zum eigenständigen Experimentieren, zum selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handeln sowie zum sowohl individuellen als auch gemeinsamen Arbeiten (vgl. Gabriel u. a. 2011, 7).



## 2.4 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Darstellungen zeigen spezifische Rahmenbedingungen der beiden Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule auf rechtlicher, struktureller und inhaltlicher Ebene auf. Im Übergangsprozess gilt es, mit der daraus resultierenden Diskontinuität entsprechend umzugehen und diese, wie im bereits dargelegten Transitionsmodell von Griebel und Niesel (vgl. Kapitel 1.2), als Entwicklungsimpuls für das Kind und seine Eltern zu betrachten. Dementsprechend ist die Kooperation von Kita und Schule zu gewährleisten und verstärkt zu institutionalisieren und kreativ zu gestalten. Die Zusammenarbeit sollte dabei von der gegenseitigen Kenntnis und Anerkennung der beiden unterschiedlichen Bildungs- und Professionskulturen geprägt sein (vgl. Liegle 2008a, 19). Der Austausch über die spezifischen Rahmenbedingungen ist dabei bedeutsam, insbesondere der Austausch über das jeweilige Bildungsverständnis und über die Lernformen, -inhalte und -methoden. Untersuchungen zum Bildungsverständnis pädagogischer Fach- und Lehrkräfte haben gezeigt, dass es wenig Wissen voneinander und übereinander gibt. Kaum Gemeinsamkeiten, aber viele Unterschiede (Schule: verpflichtend vs. Kita: Spielinstitution mit Freiraum) werden wahrgenommen, was eine gemeinsame Übergangsgestaltung erschwert (von Bülow 2011). Gemeinsame Aufgabe ist es, inhaltliche und didaktisch-methodische Lern- und Bildungsprozesse so zu gestalten, dass die nachfolgenden Prozesse in der Grundschule darauf aufbauen können. Der Elementarbereich sollte in der pädagogischen Arbeit nicht auf Lernvoraussetzungen in der Schule ausgerichtet werden und durch bestimmte formelle Aktivitäten auf die Schule vorbereiten. In der Kooperation zwischen Kita und Grundschule geht es nicht darum, dass sich die Didaktik und das Bildungsverständnis der Kita an die der Schule anpassen. Vielmehr gilt es, den eigenständigen Bildungsauftrag der jeweiligen Bildungsinstitution zu wahren und ein gemeinsames Verständnis für eine individuelle und ganzheitliche Begleitung und Unterstützung des Kindes durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte zu entwickeln. Die Schule greift das in der Kita bereits Begonnene auf und setzt dieses fort. Mit der Akademisierung frühpädagogischer Ausbildung wird das pädagogische Personal im Elementarbereich um die Berufsgruppe Kindheitspädagoge ergänzt und das Ausbildungsniveau angehoben, sodass nicht mehr die Rede von einer deutlichen Kluft zwischen Erzieherinnen- und Grundschullehrerinnenausbildung sein kann. Die professionelle Gestaltung und Begleitung des Übergangs Kita-Schule erfolgt nun sowohl von Erzieherinnen und Erziehern als auch von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern (vgl. Henkel 2015, 82f.). In der Kooperation und Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Lehrkräften geht es um die Unterstützung des Kindes und seiner Eltern als Akteure im Übergangsprozess. Es wurden Kompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind identifiziert, die im folgenden Kapitel dargelegt werden.

### **3 Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs**

Die Transitionsforschung betont die Bedeutung einer erfolgreichen Übergangsbewältigung durch das Kind für seine weitere Bildungsbiografie. Bestehen Probleme bei der Bewältigung, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die nachfolgenden Übergänge nicht angemessen bewältigen zu können (vgl. Griebel & Minsel 2007, 55). In vielen Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.3) wurden Kompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung identifiziert, die einen erfolgreichen Eintritt in die Schule und einen Schulerfolg erleichtern.

Eine Definition zum Kompetenzbegriff schlägt Weinert (2001) vor: Kompetenzen werden durch Wissen, aber insbesondere auch durch Fähigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt. Zu den für die Übergangsbewältigung erforderlichen Kompetenzen zählen schulnahe Vorläuferkompetenzen und Basiskompetenzen (vgl. Griebel & Minsel 2007, 53), die im Folgenden näher beleuchtet werden.

#### **3.1 Schulnahe Vorläuferkompetenzen**

Schulnahe Vorläuferkompetenzen stehen nachweislich im Zusammenhang mit dem Erreichen von Lernzielen der Grundschule im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen. Das Erlernen der Kulturtechniken sind Entwicklungsprozesse, die lange vor der Einschulung beginnen und für den Schulerfolg eine große Rolle spielen. Hier ist ausdrücklich zu erwähnen, dass eine Verschulung der Kita und eine Beschränkung auf eine lernbereichsspezifische Förderung nicht vorzunehmen sind (Hanke & Hein 2010; Kammermeyer 2010). Es geht vielmehr um die Unterstützung und Förderung schriftsprachlicher und mathematischer Fähigkeiten in der Kita in einer Form, die es ermöglicht, dass die Grundschule im Anfangsunterricht darauf aufbauen kann. Die unterschiedlichen Lernerfahrungen wertzuschätzen und im Anfangsunterricht daran anzuknüpfen, ist Aufgabe der Schule, sodass der Schulanfang nicht mehr als Nullpunkt angesehen wird (vgl. Kammermeyer 2010, 155). Kammermeyer hat schulnahe Vorläuferkompetenzen identifiziert, die in einem direkten Zusammenhang mit schulischen Lerninhalten stehen und bereits in Kita und Familie gefördert werden können.

### 3.1.1 Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb

Bereits weit vor der Einschulung werden Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache gelegt. Fähigkeiten wie Sprachfähigkeit, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Zugriffsgeschwindigkeit auf den Wortschatz, Wissen über Schrift und insbesondere phonologische Bewusstheit konnten als Merkmale für den Erwerb der Schriftsprache identifiziert werden.

Beim *Wissen über Schrift* handelt es sich beispielsweise um Buchstabenkenntnis, Kenntnis der Lese- und Rechtschreibrichtung (vgl. Kammermeyer 2010, 155ff). Die *Fähigkeit zur phonologischen Bewusstheit* als stärkster erwiesener Prädiktor für spätere Lese- und Rechtschreibleistungen (vgl. Knievel, Daseking & Petermann 2010, 16) wird als Wissen um die Lautstruktur der gesprochenen Sprache, also die Fähigkeit, gesprochene Wörter in ihren einzelnen Lauteinheiten zu differenzieren und zu manipulieren, definiert, z.B. die Fähigkeit zu reimen, Silben zu klatschen und Anlaute zu erkennen. Untersuchungen haben einen engen Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Lesen- und Schreibenlernen nachweisen können. Kinder, die über eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit verfügen, lernen erfolgreicher Lesen und Schreiben als Kinder mit weniger gut entwickelten Fähigkeiten in diesem Bereich. Wenn Kinder hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit Probleme in der Kita haben, haben sie mit größerer Wahrscheinlichkeit auch Schwierigkeiten in der Grundschule beim Erlernen von Lesen und Schreiben (Marx 2007). Phonologische Bewusstheit erwies sich als trainierbar. Ein Training in der Kita zeigte größere Wirkung als in der Grundschule (vgl. Forster 2012, 93).

Das *phonologische Arbeitsgedächtnis* meint die Repräsentation schriftlicher Symbole im Arbeitsgedächtnis zur möglichst langen Aktivierung. Bei einem absolut intakten Arbeitsgedächtnis ist die Aktivierung bereits erlesener Wortkomponenten bis zur vollständigen Synthese gegeben. Geringe Ausprägungen der phonologischen Bewusstheit tragen ebenso zu späteren Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bei wie auch ein verlangsamter Ablauf sprachgebundener Informationsverarbeitungsprozesse und Defizite im verbalen Kurzzeitgedächtnis (vgl. Schneider & Marx 2008, 244).

*Sprachverarbeitungsprozesse* konnten vor allem als schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten identifiziert werden, aber auch *Sprachwahrnehmungsprozesse*. Die visuell-räumliche Wahrnehmung und die visuelle Aufmerksamkeitsteuerung haben eine besondere Bedeutung als Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (vgl. Knievel u. a. 2010, 16).

Auch der Begriff „Literacy“ zählt dazu, der neben Kompetenzen im Lesen und Schreiben ebenso vielfältige Formen der Lebensbewältigung bezeichnet, z.B. Kommunikationsfähigkeit, Erfahrungen und Vertrautheit mit Literatur, Text- und Sinnverständnis sowie Fertigkeiten im Umgang mit Medien. Literacy wird in der frühen Kindheit als „ein Sammelbegriff für Erfahrungen von Kindern im Zusammenhang mit der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur verstanden“ (Forster 2012, 91). Eine aktive Auseinandersetzung mit Schriftsprache in der Kita kann vor allem in themenorientierten Rollenspielen erfolgen. „In typischen Rollenspielsituationen wie z.B. Einkaufen, Polizei, Friseur, Doktor, wie sie täglich von Kindergartenkindern gespielt werden, können die Kinder die Funktion von Schrift in sinnvollen Kontexten erfahren“ (vgl. Kammermeyer 2010, 157). Untersuchungen belegen, dass sich frühe Literacy-Erfahrungen auf Kompetenzen, z.B. Sprachzuwachs, auf das Wissen, z.B. über Buchkultur und Funktion von Schrift, und auf Einstellungen, z.B. Neugierde auf Geschichten bzw. Freude an Büchern, positiv auswirken. So hängen intensive und vielfältige Vorerfahrungen mit der Schriftsprache eng mit Vorteilen in der Sprachkompetenz zusammen und sind von großer Bedeutung für den Erfolg im Lesen und Schreiben (vgl. Forster 2012, 92).

### **3.1.2 Mathematische Vorläuferfähigkeiten**

Eine Systematisierung der mathematischen Vorläuferfähigkeiten nimmt Krajewski (2008a) vor und unterscheidet zwischen spezifischen und unspezifischen Vorläufern. Unspezifische Vorläufer sind Fähigkeiten, die bereits vor Schuleintritt nicht nur die Mathematikleistungen, sondern auch das Lesen- und Schreibenlernen beeinflussen. Zu diesen zählen neben der allgemeinen *Intelligenz* eines Kindes ebenso die Kapazität seines *Arbeitsgedächtnisses* und die *Zugriffsgeschwindigkeit* auf sein Langzeitgedächtnis. Als spezifische mathematische Vorläuferfähigkeiten wurde die *Mengen-Zahlen-Kompetenz* identifiziert, die sich im Vorschulalter nur auf die späteren Leistungen in Mathematik auswirken (vgl. Krajewski 2008a, 360). Verfügen Kinder über schwache intellektuelle Fähigkeiten und über ein schwaches Arbeitsgedächtnis kann sich das negativ auf das Erlernen der schulischen Mathematik (direkter Einfluss) und bereits im Vorschulalter auf den Aufbau spezifischen mathematischen Vorwissens auswirken, was wiederum den Erwerb mathematischer Kompetenzen in der Schule erschweren kann (indirekter Einfluss von Arbeitsgedächtnis und Intelligenz) (vgl. Krajewski 2008a, 361).

Zu der Mengen-Zahlen-Kompetenz zählen zunächst die in den ersten Lebensjahren entwickelten *numerischen Basisfertigkeiten*, die als Grundlage zur engen Verknüpfung dieser Fertigkeiten zu einem tieferen numerischen Verständnis gelten. Diese numerischen Basisfertigkeiten umfassen die Fähigkeit zwischen Mengen zu unterscheiden („wenig/viel“ und „eine Menge ist weniger/mehr als die andere“), Zahlwörter kennenzulernen („drei“ oder „vier“) und ein Verständnis für das Zählen zu entwickeln sowie das Zusammenzählen

und Abzählen verschiedenartiger Objekte. Weitere Fertigkeiten sind die Entwicklung eines präzisen *Anzahlkonzepts*, der Vergleich von Mengen als implizites Verständnis der Begriffe „größer als“ und „kleiner als“ sowie das implizite Verständnis von Formen und räumlichen *Relationen* (Krajewski 2008a; Knievel u. a. 2010).

Krajewski (2008b) gibt einen Überblick über die Bedeutung mathematischer Vorläuferfähigkeiten für schulische Mathematikleistungen. Vorhandene Zählfertigkeiten (numerische Basisfertigkeiten) einerseits und die Fähigkeit zum Zahlvergleich sowie die Vollkommenheit von Zählstrategien andererseits erwiesen sich als zuverlässige Prädiktoren mathematischer Schulleistungen (vgl. Krajewski 2008b, 281). Die Mengen-Zahlen-Kompetenz stellte sich als besondere Vorhersagekraft für die Früherkennung von Rechenschwäche heraus (Krajewski 2003). Defizite in den numerischen Basisfertigkeiten und in der Mengeneinschätzung und im Zahlenvergleich stehen im Zusammenhang mit Rechenschwächen in der dritten und vierten Klasse (vgl. Krajewski 2008b, 282). Weitere Untersuchungen bestätigen die *visuell-räumliche* (Bull, Espy & Wiebe 2008; Krajewski, Schneider & Nieding 2008) und die *auditive Merkspanne* (Lorenz 2005) sowie das *visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis* (Bull u. a. 2008; Knievel u. a. 2010) als wichtige mathematische Vorläuferkompetenzen. Ein gutes Arbeitsgedächtnis stellte sich als vorteilhaft für den Erwerb der Mengen-Zahlen-Kompetenz heraus. Eine gute visuelle Gedächtniskapazität erleichtert die Wahrnehmung von Unterschieden. Neben schwachen Arbeitsgedächtnisleistungen besteht ein Zusammenhang zwischen der Zugriffsgeschwindigkeit auf das Langzeitgedächtnis und schwachen Rechenleistungen (vgl. Krajewski 2008b, 284). Krajewski (2008a) plädiert für eine mathematische Förderung mit dem Ziel der Schulung basaler Fertigkeiten für den Umgang mit Mengen und Zahlen sowie für die anschließende Verknüpfung zum Anzahlkonzept und Anzahlrelationen (vgl. Krajewski 2008a, 369).

### **3.1.3 Gemeinsame Vorläuferfähigkeiten für den Rechtschreib- und Rechenerwerb**

Als gemeinsame Vorläuferfähigkeiten für den Schriftsprach- und den Rechenerwerb können in erster Linie *verbale Arbeitsgedächtnisleistungen* und die *auditive Merkspanne* gesehen werden (Bull u. a. 2008; Krajewski u. a. 2008). Eine wesentliche Voraussetzung für beide Bereiche stellt ebenso die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, dar (Masseti u. a. 2008). Eine Untersuchung zur Überprüfung gemeinsamer Vorläuferfähigkeiten zeigte signifikante Zusammenhänge zwischen vier Fähigkeitsbereichen (Sprachverständnis, auditive Merkspanne, visuell-räumliche Leistungen und selektive Aufmerksamkeitsleistungen) und der schulischen Leistung (Knievel u. a. 2010). Die Arbeitsgruppe schlussfolgerte anhand der Ergebnisse den Einfluss vorschulischer Sprachverständnisleistungen auf den Erwerbsprozess des Rechnens und der Rechtschreibung.

## 3.2 Basiskompetenzen

In der frühkindlichen Bildung zeichnet sich ein Trend hin zu einer bildungsbereichsspezifischen Entwicklungsförderung ab. Dies betrifft insbesondere die Sprachentwicklung, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Becker-Stoll 2013, 169). Dabei hat die Förderung von Basiskompetenzen eine enorme Bedeutung für die Weiterentwicklung eines Kindes, damit auch für die Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule und die weitere kindliche Bildungsbiografie. Basiskompetenzen sind grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale sowie „Erlebensqualitäten, die erfolgreiche Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen und Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt des Einzelnen ermöglichen“ (Griebel & Minsal 2007, 56). Zu den Basiskompetenzen zählen emotionale, soziale, personale, motivationale und kognitive Kompetenzen, die im Folgenden differenziert dargestellt werden.

### 3.2.1 Emotionale Kompetenzen

Unter Emotionen, z.B. Angst, Traurigkeit, Wut und Neugier, wird ein Bündel an Komponenten verstanden, die Aufmerksamkeits- und Bewertungsprozesse, Aktivierung, Ausdrucksverhalten und Handlungsbereitschaften umfassen. Emotionen finden darüber hinaus oftmals im sozialen Kontext statt, sodass „auch soziale Prozesse, z. B. in Form einer stellvertretenden Regulation durch die Bezugsperson, eine Rolle spielen“ (Friedlmeier 1999, 199). Eine bedeutende Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit ist, mit eigenen und mit Gefühlen anderer umgehen zu lernen. Im Verlauf der emotionalen Entwicklung werden Fertigkeiten ausgebildet und eine umfassende emotionale Kompetenz erworben, die die Fähigkeiten umfasst, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“ (Petermann & Wiedebusch 2016, 13).

Denham (1998) beschreibt drei emotionale Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz: Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation. *Emotionsausdruck* umfasst die Fähigkeiten, nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten zu äußern, empathisches Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gefühle anderer und selbstbezogene Gefühle zeigen zu können sowie sozial missbilligte Gefühle kontrollieren zu können, indem Erleben und Ausdruck von Emotionen voneinander getrennt werden. *Emotionsverständnis* meint die Fähigkeiten, eigene Gefühlszustände und die der anderen unterscheiden und Emotionsvokabular bei der Kommunikation über Gefühle einsetzen zu können. Die *Emotionsregulation* beschreibt die Bewältigung negativer und positiver Gefühle (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016, 17). Diese Begriffe lassen sich als Kernthemen und allgemein gültig beschreiben.

Saarni (2002) definiert emotionale Kompetenz „als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (Saarni 2002, 10) und leitet acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz größtenteils basierend auf einer Übersicht empirischer Untersuchungen im Bereich der emotionalen Entwicklung ab. Zu diesen Fertigkeiten zählen, neben den unter Denham (1998) aufgeführten Fähigkeiten, die Bewusstheit über die emotionale Kommunikation in sozialen Beziehungen und die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit. Die Fertigkeiten sind nach Saarni (2002) „dynamisch und transaktional [...], da sie Teile eines interpersonalen Austauschs sind, der sich in einem einzigartigen Kontext entfaltet“ (Saarni 2002, 24).

Zu der bedeutendsten emotionalen Kompetenz zählt die kindliche Emotionsregulation (Moffitt u. a. 2011; Friedlmeier 1999), die alle Strategien und Fähigkeiten eines Kindes umfasst, „Emotionen herzustellen und aufrechtzuerhalten, deren Intensität und Dauer zu modellieren und zu kontrollieren sowie die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu beeinflussen“ (Petermann & Wiedebusch 2003, 16). Die kindliche Emotionsregulation lässt sich in interne Regulation des subjektiven emotionalen Erlebens, einschließlich der physiologischen Prozesse, und externe Regulation des äußeren Emotionsausdrucks, in Mimik, Gestik und Verhalten zeigend, unterteilen (Saarni 2002; Eisenberg u. a. 2000). Eine angemessene Emotionsregulation auf diesen beiden Ebenen ist „eine grundlegende Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten und ein wichtiger Bedingungsfaktor für die psychische Gesundheit des Kindes“ (Petermann, Essau & Petermann 2002 zit. nach Petermann & Wiedebusch 2003, 16). In der frühen Kindheit werden die Grundlagen der Emotionsregulation gelegt, die später ausdifferenziert werden. Kinder entwickeln mit zunehmendem Alter dann auch ein besseres Verständnis für komplexere und weniger eindeutige Emotionen sowie über Anlässe und Folgen von Gefühlen. Es kommt zu Verfeinerungen emotionsrelevanter Situationsbewertungen und zu Verbesserung der Kontrolle des Gefühlsausdrucks (vgl. Frank & Martschinke 2012, 143).

Insgesamt verändern und erweitern sich ab dem Säuglingsalter erheblich die Fähigkeiten, die Gefühle und den Gefühlsausdruck anderer zu verstehen und über Gefühle zu kommunizieren. Bis zum Schulalter erwerben Kinder in der Regel viele Verhaltensweisen und Fertigkeiten, mit deren Hilfe sie ihre Emotionen weitgehend eigenständig regulieren können. Haben Kinder eine angemessene emotionale Kompetenz erworben, können sie auch in anderen Entwicklungsbereichen weitere Kompetenzen ausbilden (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016, 13).

Empirisch belegt ist ein Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und schulischen Leistungen. Laut Petermann & Wiedebusch (2016, 28f.) verweist Izard (2002) auf die positiven Auswirkungen von umfangreichem Emotionswissen und angemessener Emotionsregulation für den Schulerfolg. Kinder mit positiven Emotionen und prosozialen Verhaltensweisen haben weniger Probleme zur Integration in den Klassenverband als

Kinder, die häufig negative Emotionen und aggressive Verhaltensweisen zeigen (Ladd, Birch & Buhs 1999). Diese Kinder knüpfen schlechter Sozialkontakte zu Mitschülern und werden weniger im Klassenverband unterstützt oder integriert. Dies wirkt sich wiederum auf die Schulleistungen aus. In einer Längsschnittstudie konnte aufgezeigt werden, dass sich die Fähigkeit von Fünfjährigen zum Erkennen und Benennen der Emotionen anderer, positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten und auf den späteren Schulerfolg auswirkte (Izard u.a. 2001). Die Studie von Denham und ihrer Arbeitsgruppe (2012) hat einen wichtigen Zusammenhang von Emotionswissen, Selbstregulation und späterem Schulerfolg nachgewiesen. Von Salisch, Hänel und Denham (2015) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen einem umfassenden Emotionswissen und dem Sprachverständnis, der Gedächtnisspanne und der Verhaltensregulation bei Kindern im Alter zwischen 46 und 72 Monaten nachweisen. Die Studie von Körkeritz, Klinkhammer und von Salisch (2010) zeigte die wichtige Rolle der Sprache beim Erwerb des Emotionsverständnisses und der Verhaltensregulation auf. Ein besseres Sprachverständnis und eine bessere Verhaltensregulation korrelieren mit einem gut ausgeprägten Emotionsverständnis. Die Studie von Shields u.a. (2001) erkannte einen Zusammenhang zwischen schulischer Anpassung und Emotionsregulation. Kinder, die sich gut in der Schule anpassen können, können emotionale Situationen identifizieren und sich in die Gefühle anderer hineinversetzen. Kinder, die dagegen eine negative Emotionalität aufzeigten und ihre Emotionen schlechter regulieren konnten, hatten Probleme sich in den Klassenverband zu integrieren (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016, 31).

Auch die körperliche Gesundheit, Stressbewältigung wie auch ein allgemeines Wohlbefinden (Fabian 2002; Margetts 2003) gehören zu den emotionalen Kompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung. Die Ausbildung einer Stressbewältigungskompetenz wird vor allem auch im Bereich der Resilienz angestrebt. Hierbei geht es darum, wie Kinder mit Stress- und Risikosituationen umgehen und inwieweit sie die Stresssituationen selbst wahrnehmen, subjektiv bewerten und sich mit ihnen auseinandersetzen. Unterschieden werden problemzentrierte und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien. Erstgenannte beziehen sich auf die konkrete Veränderung der Umwelt (Veränderung situativer Merkmale, z.B. Änderung des Tagesablaufs), des eigenen Verhaltens (Anpassung an Umwelt, z.B. durch Erwerb neuer Fertigkeit) und der Bewertungsprozesse der Person in einer Situation (z.B. Änderung von Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern). Emotionsorientierte Strategien dienen der Kontrolle und Regulierung somatischer und emotionaler Reaktionen, z.B. durch Abreagieren, sich Entspannen (vgl. Wustmann 2011, 77f.). Untersuchungsergebnisse zeigten, dass Kinder die Anforderungen im Übergangsprozess mit problemzentrierten Bewältigungsstrategien besser bewältigten als mit emotionsorientierten Strategien (Beelmann 2013).



### 3.2.2 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenz versteht sich als ein „Sammelbegriff für sozial-kognitive, emotional und verhaltensbezogene Fertigkeiten, die eine angemessene Balance oder einen Kompromiss zwischen der Anpassung an soziale Normen und Regeln und der Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse ermöglichen“ (Beelmann 2008, 161 zit. nach Kammermeyer 2010, 165). Soziale Kompetenzen sind für Anforderungen in der Interaktion mit Menschen in spezifischen Kontexten notwendig.

Petillon (2014) hat eine differenziertere Aufstellung sozialer Kompetenzen vorgenommen, in der neben der Fähigkeit auch die Bereitschaft steckt, ein Verhalten zu zeigen. Darunter fallen *Kommunikation* (sich verständlich zu machen und andere zu verstehen), *Kontakt* (mit anderen Kontakt aufzunehmen und Kontaktangebote anderer anzunehmen), *Solidarität* (in kleineren und größeren Gruppen gemeinsam zu handeln sowie Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage), *Konflikt* (konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren), *Ich-Identität* (Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann), *soziale Sensibilität* (sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen), *Toleranz* (die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen), *Kritik* (Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile bei sich und anderen kritisch zu hinterfragen und ggf. Alternativen zu entwickeln) und *Umgang mit Regeln* (wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und ggf. zu revidieren) (vgl. Petillon 2014, 186f.).

Der Einfluss von *Peers* spielt eine besondere Bedeutung bei der sozialen Entwicklung in der Kindheit und Grundschulzeit. Peers haben in etwa das gleiche Alter, stehen vor vergleichbaren Entwicklungsaufgaben und müssen Lebensereignisse, z.B. den Übergang Kita-Grundschule, ungefähr zum gleichen Zeitpunkt bewältigen. Sind gleichaltrige Kinder in der gleichen Lage, können sie sich gegenseitig helfen und unterstützen, diese Übergänge erfolgreich zu meistern und eine gelungene Passung zwischen sich und ihrer neuen Lebensumgebung zu erreichen (vgl. von Salisch 2000, 348). Studien zeigten, dass eine Ablehnung der Peergruppe mit schlechten schulischen Leistungen einhergeht (Ladd 1990). Der Zusammenhang zwischen der Ablehnung durch Gleichaltrige und der Beteiligung am Unterricht und dem Schulwissen konnte ebenso nachgewiesen werden (vgl. von Salisch 2000, 384). So ist der Aufbau von Peerbeziehungen eine wichtige Basiskompetenz für die Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule und für eine erfolgreiche Schulentwicklung.

Die Grundschulzeit kann als sensible Phase für die soziale Entwicklung, vor allem des sozialen Verstehens und der sozialen Sensibilität betrachtet werden. Soziale Beziehungen werden im Laufe der Grundschulzeit auf mehrere Interaktionspartner ausgeweitet und die Interaktionen dauern an. Es kommt zu einer Vergrößerung der Sprachanteile in Interaktionsprozessen mit erweiterten kommunikativen Fähigkeiten und zu einer Verfeinerung verbaler Strategien und zu Fähigkeiten zur Entschlüsselung der Sprache des Anderen (vgl. Petillon 2014, 184). Zu den *kommunikativen Fähigkeiten* zählen die Wahrnehmung von Hinweisreizen, die adaptive Reaktionsfähigkeit auf verschiedene Interaktionspartner, die persuasiven Kompetenzen (d.h. Fähigkeit, andere Menschen zu etwas zu überreden), argumentative Kompetenzen und interpersonelle Problemlösekompetenz (z.B. Konfliktlösekompetenz) (vgl. Griebel & Minsel 2007, 62).

Die Entwicklung und systematische Förderung der Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme und Empathie sind weitere Entwicklungsschritte beim Erwerb sozialer Kompetenzen. Die *Perspektivenübernahme* meint die Fähigkeiten, „psychische Zustände und Prozesse, wie etwa das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also: ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden“ (Silbereisen 1995, 831). Die kognitive Perspektivenübernahme wird als das Erschließen des Denkens anderer angesichts einer Situation definiert (vgl. Silbereisen 1995, 831). *Empathie* meint die Fähigkeit, gefühlsmäßig zu erfassen, was in anderen Menschen vorgeht und ist bereits im Kindergartenalter zu beobachten. Voraussetzung dafür, dass das Kind zwischen sich und anderen unterscheiden kann. „Es erkennt, dass der andere Mensch ein Gefühl hat, nicht es selbst. Empathie ist zunächst primär ein emotionaler Erkenntnisprozess“ (Griebel & Minsel 2007, 63). Kinder beginnen ab etwa vier Jahren sich in andere hineinzudenken. „Empathie kann prosoziale Konsequenzen, z.B. Mitgefühl haben, sie kann auch sozial negatives Verhalten hervorrufen“ (Griebel & Minsel 2007, 63), z.B. Gefühle wie Schadenfreude, Neid oder Missgunst. Auch das Hervorrufen von Schuldgefühlen ist durch die Empathiefähigkeit möglich.

„Kinder, die besonders empathisch sind, neigen eher dazu, sich zu entschuldigen, wenn sie an der misslichen Lage des anderen beteiligt sind. Kinder sind umso empathischer, je unterstützender sich die Mütter und die Erzieherinnen ihnen gegenüber verhalten. Diese Unterstützung wirkt sich besonders dann auf das mitfühlende Verhalten aus, wenn die Kinder schüchtern sind“ (Griebel & Minsel 2007, 63).

Des Weiteren werden die Strategien im Umgang mit Konflikten zwischen Gleichaltrigen differenzierter (vgl. Petillon 2014, 184). Die in der Kita erworbenen Kompetenzen zur *Regulation von Bedürfnissen und Konflikten* sowie zum *Aushandeln von Regeln* können den Übergang Kita-Grundschule erleichtern.

„Konfliktlösestrategien tragen zum Wohlbefinden des Kindes und zu einer guten sozialen Atmosphäre bei“ (Griebel & Niesel 2011, 160).

Darüber hinaus führen Griebel und Minsel (2007) die *Kooperationsfähigkeit* und das *kooperative Lernen* als wichtige soziale Kompetenzen an. Kooperatives Lernen meint das gemeinsame Arbeiten meistens in kleinen Gruppen und den Informationsaustausch zwischen Lernenden (vgl. Neber & Fischer 2010, 394). „Die positiven Auswirkungen von kooperativem Lernen liegen [...] auf der sozialen [Ebene]: Kommunikative Fertigkeiten werden geübt, und es entsteht ein ‚Wir-Gefühl‘, die sozialen Bindungen in der Gruppe werden gefestigt“ (Griebel & Minsel 2007, 64).

Soziale Kompetenz führt zur Anerkennung und Beliebtheit bei anderen Menschen. Baut das Kind Beziehungen zu den Gleichaltrigen in der Klasse und zu den pädagogischen Lehrkräften auf, setzt es sich auch mit den angebotenen Inhalten auseinander (vgl. Griebel & Minsel 2007, 63).

Untersuchungen zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen dem sozialen Zurechtkommen der Kinder und dem Schulerfolg (Petillon 1993) und zwischen sozialen Problemen und Leistungsproblemen in der Schule (Beelmann 2008). Dementsprechend ist es genauso wichtig, sozial-emotionale Kompetenzen in der Kita zu fördern, anzubahnen und in der Schule weiterzuentwickeln. Es gilt, diesen Kompetenzen eine angemessene Bedeutung zuzuschreiben (vgl. Griebel & Niesel 2011, 160).

### **3.2.3 Personale Kompetenzen**

Der Begriff personale Kompetenzen wird im Gegensatz zu den emotionalen und sozialen Kompetenzen kaum verwendet. Unter personalen Kompetenzen sind handlungsleitende Selbsteinschätzungen zu verstehen. Es geht nicht nur um das Wissen über sich selbst, sondern auch um einen situationsangemessenen Umgang damit. Zu den personalen Kompetenzen zählen das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl (Griebel & Minsel 2007).

Das *Selbstkonzept* meint ein mentales Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften. In der Fachliteratur liegt neben dem Begriff Selbstkonzept eine Vielzahl weiterer vor, z.B. Selbstbild, Selbsttheorie, Selbsteinschätzung, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, die in der Regel synonym verwendet werden. Verschiedene Autoren scheinen sich dennoch über eine grundlegende Unterscheidung zwischen Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen einig zu sein.

So wird beim Selbstkonzept zwischen einer kognitiv-beschreibenden und einer affektiv-evaluativen Komponente als grundsätzliche Elemente unterschieden (vgl. Moschner & Dickhäuser 2010, 760). Die kognitive Komponente wird im *Selbstbild* angeführt, das alle Merkmale der eigenen Persönlichkeit neutral beschreibt. Das Wissen über sich selbst, z.B.

das eigene Aussehen, die Fähigkeiten und Stärken, sind im Selbstbild beinhaltet. In der evaluativen Komponente hingegen wird das *Selbstwertgefühl* beschrieben, das die Bewertung der Merkmale der eigenen Person umfasst, z.B. die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen, den eigenen Fähigkeiten. Das Selbstkonzept ist mit zunehmendem Alter bereichsspezifisch organisiert (vgl. Asendorpf & van Aken 1993, 81) und enthält als mehrdimensionales Konstrukt im Modell von Shavelson, Hubner & Stanton (1976, 413) verschiedene Dimensionen. Ausgehend von einem allgemeinen Selbstkonzept lässt es sich in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept unterteilen. Letztgenanntes wird wiederum in ein soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept ausdifferenziert.

Das *akademische Selbstkonzept* wird im deutschsprachigen Raum auch als schulisches Selbstkonzept oder Fähigkeitskonzept bezeichnet (vgl. Moschner & Dickhäuser 2010, 762) und als prägendes Teilselbstkonzept beschrieben, das im Lebensumfeld Schule beeinflusst wird (vgl. Stadler-Altmann 2010, 7). Es bezieht sich im Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt auf die Selbstwahrnehmung speziell auf schulische Leistungen und Fähigkeiten des Kindes, insbesondere mathematischer und verbaler Fähigkeiten. Für deren Entwicklung sind vor allem Leistungsrückmeldungen von anderen (z.B. Lehrern) und soziale und dimensionale Vergleiche entscheidend. Kinder vergleichen ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen sowohl mit anderen Mitschülern (sozialer Vergleich) als auch mit Leistungen verschiedener Bereiche (dimensionaler Vergleich), z.B. verbale und mathematische Bereiche, werden zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Ehm, Duzy & Hasselhorn 2011, 37). Die Dimensionen des Fähigkeitskonzepts sind Aspekte der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, die Kenntnis eigener Fähigkeiten auf verschiedenen Entwicklungsstufen und die Bewertung eigener Fähigkeiten, die über die individuelle Einschätzung und Wertung persönlicher Kompetenz eines Menschen informiert und eng mit der Selbsteinschätzung eines Menschen zusammenhängt (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, 36f.). Zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Schulleistungen besteht ein enger Zusammenhang. Studien von Guay, Marsh & Boivin (2003) wiesen einerseits eine Beeinflussung des schulischen Selbstkonzepts durch die Schulleistungen und andererseits Auswirkungen eines gut ausgeprägten schulischen Selbstkonzepts auf die Leistungen des Kindes nach (vgl. Thieme 2011, 79). Stadler-Altmann (2010) konnte in ihrer Studie schulische Faktoren identifizieren, z.B. Noten und Klimawahrnehmung, die das schulische Selbstkonzept beeinflussen. Schülerinnen und Schüler mit guten Noten verfügen auch über ein positives schulisches Selbstkonzept und umgekehrt Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Noten über ein eher negatives schulisches Selbstkonzept. Ein kausaler Zusammenhang besteht zwischen dem schulischen Selbstkonzept, der Klimawahrnehmung und den berichteten Noten. Klimawahrnehmungen wirken sich auf das schulisches Selbstkonzept aus und dies wiederum auf die Noten.

Das *emotionale Selbstkonzept* umfasst Teilbereiche verschiedener emotionaler Zustände. Das soziale Selbstkonzept wird als „kognitive Repräsentationen sozialer Beziehungen [definiert], die sich aus den für das Kind relevanten Situationen im Umgang mit Gleichaltrigen“ (Prücher 2002, 30) ergeben. Als ein Teilselbstkonzept wird es in Beziehungen zu Peers (Gleichaltrigen) und in Beziehungen zu Bezugsgruppen (Eltern und Erzieher/in) im Modell von Shavelson u. a. (1976) eingeteilt.

Das *soziale Selbstkonzept* ist die Sichtweise der eigenen Person in Bezug zu anderen und beinhaltet die wahrgenommenen Einschätzungen durch andere Personen sowie die Darstellung des Selbst anderen Personen gegenüber. Dementsprechend kann sich eine Person anderen Personen gegenüber in verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedlich verhalten und darstellen, z.B. ängstlich allein und stark in der Gruppe. Dabei sind die Motive für die Darstellung mit entscheidend, z.B. Bedürfnis nach Beachtung und Anerkennung von anderen, Bedürfnis der Aufrechterhaltung eines konsistenten und positiven Selbstkonzeptes, Einübung bzw. Ausübung sozialer Rollen (vgl. Krupitschka 1990, 16.) Ebenfalls wird das Selbstkonzept von der sogenannten wahrgenommenen Fremdeinschätzung geprägt. Darunter ist sowohl die erlebte als auch die geglaubte Wertschätzung durch andere zu verstehen. Der Einfluss ist umso höher, je größer die emotionale Bedeutung der Personen, von denen die wahrgenommene Fremdeinschätzung ausgeht, für das Individuum ist (vgl. Eggert u.a. 2014, 39). Für den Übergang Kita-Grundschule sind sowohl die Gruppe der Vorschulkinder, die späteren neuen Klassenkameraden als auch die pädagogischen Fachkräfte und zukünftige Lehrkräfte bedeutsam, denn das Kind wird mit vielfältigen Situationen konfrontiert „in denen es sich selbst in der Gruppe mit Gleichaltrigen und vor allem auch mit älteren Kindern aktiv erleben und behaupten lernt. Es muss neue Kontakte aufbauen, gehört wieder zu den Jüngsten und Kleinsten und muss sich durchsetzen lernen. Es muss seine eigenen Bedürfnisse, aber auch die Bedürfnisse der anderen Kinder erkennen und mitteilen lernen. Es muss sich zutrauen, sich auf die neue Bezugsperson, auf eine neue Bindung einzulassen“ (Thieme 2011, 80).

Grundlegend für die Entwicklung des Selbst und des Selbstkonzeptes ist das *physische Selbstkonzept*, „da der Körper der Ausgangspunkt für jegliche Erfahrungen (affektiv wie kognitiv, bewusst wie unbewusst) ist“ (Eggert u. a. 2014, 32). Damit spielt es vor allem bei Vorschul- und Grundschulkindern eine bedeutende Rolle. Das physische Selbstkonzept, auch als Körperkonzept bezeichnet, umfasst die körperbezogenen Informationen (z.B. die körperliche Fitness und das Aussehen) und die selbstbezogenen Beurteilungen. Diese umfassen zum einen die subjektive Wahrnehmung der körperlichen Fähigkeiten (Kraft, Beweglichkeit, Koordination, Ausdauer und Schnelligkeit), die zur allgemeinen Sportlichkeit zusammengefasst werden und den Aspekt der Leistungsfähigkeit meinen. Zum anderen umfasst es die physische Attraktivität, die die Einstellung zum eigenen

Körper und damit den Aspekt des Körperbildes beinhaltet. Das physische Selbstkonzept wird zwischen kognitiver (Körperschema) und emotionaler Dimension (Körpergefühl) unterschieden. Das Körperschema umfasst Körperwissen (Wissen vom eigenen Körper, dessen Bau und Funktion), Körperausdehnung (Einschätzung eigener körperlicher Grenzen, wie Höhe, Breite, Umfang, auf rein kognitiver Ebene), Körper in Raum und Zeit (Umgang des Menschen mit räumlichen und zeitlichen Strukturen) und Körperorientierung (Orientierung am und im eigenen Körper). Im Körpergefühl hingegen sind Körpereinstellungen (Einstellung des Menschen zu seinem eigenen Körper), Körperausdruck (Ausdruck des Menschen mit seinem und über seinen Körper), Körperausgrenzung (Fähigkeit, den eigenen Körper als deutlich von der Umwelt abgegrenzt zu erleben) und Körperbewusstsein (Auseinandersetzung und Wahrnehmung seines eigenen Körpers) (vgl. Eggert u.a. 2014, 32ff.). Der Körper und die physischen Erfahrungen des eigenen Körpers in unterschiedlichen Kontexten sind bedeutend für die Entwicklung des Selbstkonzeptes (Alfermann 1998, zit. nach Eggert u.a. 2014, 34). Prägend ist das physische Selbstkonzept nach Eggert u.a. (2014) für das akademische Selbstkonzept, sodass Kinder vielfältige Gelegenheiten zur eigenen Körperwahrnehmung und Bewertung physischer Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten brauchen (vgl. Thieme 2011, 81).

Das Selbstkonzept wird durch die Eltern und ihre Vorstellungen sowie durch Erlebnisse und Erfahrungen des Individuums mit anderen Menschen beeinflusst (vgl. Eggert u.a. 2014, 15) und besonders durch den Kontext geprägt. Je vielfältiger und abwechslungsreicher die Kontexte sind, denen ein Kind ausgesetzt ist oder die es aufsucht, desto stärker ändert sich das Selbstkonzept des Kindes (Hannover 2000). Die Entwicklung eines positiven oder negativen Selbstkonzeptes des Kindes ist demnach stark von den Erfahrungen abhängig, die es bezüglich seiner Fähigkeiten in unterschiedlichen Lernsituationen und sozialen Kontexten machen kann (vgl. Thieme 2012, 36). Zusätzlich wird das Selbstkonzept als Prädiktor für eine positive Schulentwicklung gesehen.

Aktuelle Untersuchungen belegen die Bedeutung eines positiven Selbstkonzeptes als Schutzfaktor für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie der Übergang Kita-Grundschule eine solche darstellt (Cimeli u.a. 2013). Kinder mit einem niedrigen Selbstkonzept am Ende der Kita wiesen leistungsmäßig und auch sozial schlechtere schulische Anpassungswerte in der ersten Klasse auf als Kinder mit einem alterstypisch ausgeprägten Selbstkonzept.

Für das Selbstkonzept nach nationalen und internationalen Studien kann zusammengefasst werden: eine wichtige Ressource für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Alltagsanforderungen und Belastungen in Schule, Familie und Freizeit ist ein stabiles positives Selbstkonzept (Sygusch 2008). Wenn Kinder über ein starkes Selbstkonzept, eine allgemeine optimistische Grundeinstellung und über eine positive Einstellung zur Schule

und zum Lernen verfügen, dann wird der Übergang Kita-Grundschule positiv bewältigt (Fabian 2002; Margetts 2002; Griebel & Niesel 2004a; Kammermeyer & Martschinke 2006). Negative Erfahrungen im Kontext Schule bereits vor dem Schuleintritt können sich demotivierend und entmutigend auf die Psyche und das Selbstkonzept der Kinder auswirken (Brugger-Paggi 2007). Aufgrund der engen Verbindung zwischen Emotionen und Kognitionen können Angstgefühle entstehen, wenn Selbstkonzept und Erfahrung nicht übereinstimmen (Epstein 1979). Das wiederum bedeutet für die Übergangsbewältigung, dass bei manchen Kindern, die beim ersten Schulbesuch Misserfolgserlebnisse erfahren haben, negative Gefühle ausgelöst werden können (vgl. Thieme 2011, 74).

Das Selbstkonzept wird nach Epstein (1979, 16) als Teilbereich der Identität, als Selbsttheorie über die eigene Person definiert. Der zweite Teilbereich der Identität ist die Umwelttheorie. Beide zusammen ergeben die *Identität* verstanden als Theorie der Wirklichkeit, die sich gegenseitig beeinflussen. Für die Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule ist dies von Bedeutung. Die Art und Weise, wie das Kind seine neue Lebenswelt Schule konzeptualisiert, steht in engem Zusammenhang mit dem Wissen über sich selbst und umgekehrt (vgl. Thieme 2011, 74). Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen zählen zu den drei zentralen Komponenten des Identitätsmodells von Haußer (1995) und sind für die Stärkung der Persönlichkeit bedeutsam: das *Selbstkonzept* als kognitive Komponente (wie sehe ich mich?), *Selbstwertgefühl* als affektive Komponente (wie fühle ich mich?) zur Bewertung der eigenen Person und *Kontrollüberzeugungen* als handlungsbezogene Komponente (wie viel Einfluss habe ich?). Ein gelungenes Zusammenspiel dieser drei Komponenten ist ein wichtiger Schlüssel für eine positive Identitätsentwicklung (vgl. Martschinke 2014, 271), die wiederum für den Übergang Kita-Grundschule wichtig ist, da das Kind eine Veränderung in seiner Identität erfährt und lernen muss, damit positiv umzugehen.

### **3.2.4 Motivationale Kompetenzen**

Zu den motivationalen Kompetenzen zählen Griebel und Minsel (2007) Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und Kausalattribution, Selbstregulation und selbstgesteuertes Lernen. Die Kompetenzen setzen sich darüber hinaus auch aus der Neugier und dem individuellen Interesse des Kindes zusammen. Auch die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse (Deci & Ryan 2002), wie Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit, spielt bei der Interessenentwicklung eine entscheidende Rolle und ist eine unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden.

*Interessen* sind ein zentraler Teil der Identität eines Menschen und gleichzeitig auf einen Gegenstand bezogen, der Dinge (z.B. Steine) aber auch Themenbereiche (z.B. Weltall) oder Tätigkeiten (z.B. Fotografieren) umfassen kann. Das Interesse eines Gegenstandes ist durch drei Merkmale bestimmt (vgl. Krapp 2010, 312): erstens die hohe subjektive

Wertschätzung eines Gegenstandes und damit verbunden die freiwillige Beschäftigung, zweitens positive Emotionen bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand und drittens die Erkenntnisorientierung verbunden mit dem Wunsch, über den Gegenstand mehr zu erfahren. Deutlich wird die Bedeutung der Selbstbestimmung. Das Kind entwickelt sein Interesse am Gegenstand, wenn es die Beschäftigung mit diesem als persönlich bedeutsam ansieht. Für die Interessenentwicklung und Förderung des Interesses, z. B. an Buchstaben und Lauten sowie an Mengen und Zahlen beim Übergang Kita-Grundschule und damit für das Erleben positiver Emotionen, sind grundlegende psychologische Bedürfnisse entscheidend (vgl. Kammermeyer 2010, 171).

*Autonomie* als eins der drei Grundbedürfnisse des Menschen bezieht sich auf die Tendenz, sich selbst als Ursache des Handelns zu erleben, ohne Kontrolle von außen. Fehlende Motiviertheit bei Kindern könnte mit mangelnder Autonomie einhergehen. Das *Bedürfnis nach Kompetenzerleben* äußert sich im Bestreben des Menschen, sich handlungsfähig zu erleben. Das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* bezeichnet den Wunsch, mit anderen Menschen innerlich verbunden zu sein bzw. zu einer Gruppe von Personen zu gehören, die einen akzeptiert (vgl. Krapp 2005, 636). In empirischen Studien zeigte sich eine nachvollziehbare Begründung des Lernstoffes vor Beginn des Lernprozesses als günstig für den Lernenden und seine Motivation (Deci & Ryan 2002). Die Mitgestaltung von Lernsituationen und die Möglichkeit zum Kompetenzerleben erwiesen sich als wichtige Voraussetzungen zur subjektiven Bewertung der Unterrichtsinhalte, zur Ermöglichung aktiver Lernzeit, zur Vermeidung von Über- und Unterforderung und zur Begegnung wesentlicher Ursachen von Langeweile (vgl. Lohrmann & Hartinger 2014, 278). Aufgaben in individuell interessierenden Kontexten aufzugreifen oder einzubetten, „ist daher eine weitere sinnvolle Maßnahme zur Förderung von Interessen - und damit auch von positiven Lernemotionen sowie von Motivation“ (Lohrmann & Hartinger 2014, 279). Werden die psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt, kann sich das positiv auf das Lernen auswirken (Kammermeyer & Martschinke 2009).

Das Konzept der *Selbstwirksamkeit* geht auf Bandura (1997) zurück, der Selbstwirksamkeit auf die Beurteilung bezieht, „wie gut man Handlungsabläufe organisieren und ausführen kann, um künftige Situationen zu bewältigen, die widersprüchliche, unvorhergesehene und oft belastende Elemente enthalten“ (Bandura 1982, 747ff. zit. nach Eggert u. a. 2014, 18). Selbstwirksamkeit wird als subjektive Überzeugung definiert, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Zur Bewältigung sind Anstrengung und Ausdauer erforderlich und gleichzeitig die Entwicklung notwendiger Kompetenzen (vgl. Schwarzer 1998, 159). Eine geringe Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit kann zu emotionalen Belastungen führen, z. B. Stress, und die Leistungsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten verringern. Darüber hinaus können Ängste hervorgerufen werden



(vgl. Eggert u.a. 2014, 18f.). Ein Kind, das eine hohe Selbstwirksamkeit aufweist, ist zuversichtlich und voller Selbstvertrauen. Es ist sich sicher, dass es das schaffen wird, was es sich vorgenommen hat, auch wenn es schwierig erscheint (vgl. Griebel & Minsel 2007, 59). „Nur die Überzeugung, eine Aufgabe auch lösen zu können, lässt eine Person handeln“ (Eggert u.a. 2014, 19). Das Konzept der Selbstwirksamkeit formuliert die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund früherer Erfahrungen eigener Wirksamkeit (die Erfahrung, die Handlung zuvor bereits einmal bewältigt zu haben), aufgrund von Beobachtungen anderer bei Ausführungen der Handlung (soziales Lernen) und aufgrund der Wahrnehmung eigener Erregungszustände (vgl. Moschner & Dickhäuser 2010, 760). Genauer wird im Selbstwirksamkeitskonzept zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen als wesentliche kognitive Komponenten für die Verhaltenssteuerung unterschieden. Wirksamkeitsüberzeugungen meint die Fähigkeit, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten, die zu einem Erfolg führt. Ergebniserwartungen beziehen sich auf die wahrscheinlichen Konsequenzen des Verhaltens.

„In der Grundschulzeit, wenn das Kind lernt, Ursachen für Erfolg und Misserfolg zu differenzieren (Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung) und als Folge davon ein ‚realistisches‘ Bild eigener Leistungsfähigkeit entwickelt, kann das Anlegen einer sozialen Norm (Vergleich der Leistung eines Schülers mit der Bezugsgruppe) bei der Leistungsbewertung für schwächere Schüler fatale Auswirkungen auf die Motiviertheit und die Anstrengungsbereitschaft haben. [...] Eine individuenbezogene Norm bei der Leistungsbeurteilung könnte diesen Effekt vermindern. Dabei wird typischerweise eine verbale Rückmeldung gegeben, die einen Vergleich mit den vorherigen Leistungen beinhaltet“ (Griebel & Minsel 2007, 60).

*Kontrollüberzeugungen* wurden bereits im Abschnitt der personalen Kompetenzen aufgrund der Zugehörigkeit zum Identitätsmodell vorgestellt, werden aber in Bezug auf die Motiviertheit zur motivationalen Kompetenzen gezählt. Es sind geistige Verarbeitungsprozesse und beziehen sich darauf, inwieweit innere oder äußere Faktoren zum Handlungsergebnis führten. Menschen haben das Bedürfnis ihre eigenen Handlungen (Selbstkontrolle) und Ereignisse in ihrer Umwelt (Personen und sächliche Umwelt) unter Kontrolle zu haben. Es erfolgt die *Ursachenzuschreibung* von Handlungen der eigenen Person oder anderer Menschen und von realen äußeren Ereignissen (welche inneren oder äußeren Faktoren sind verantwortlich zu machen), was als Kausalattribution definiert wird (vgl. Preiser & Sann 2010, 387ff.). Vier bedeutsame Attributionen konnten identifiziert werden, auf die Personen ihr Handeln zurückführen: Fähigkeiten bzw. Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall bzw. Glück. Dabei wird zwischen internalen (in der Person selbst liegend) und externalen (außerhalb in der Umwelt liegend) Faktoren unterschieden. Untersuchungen können belegen, dass Menschen mit einem positiven Selbstkonzept und einer hohen Selbstwertschätzung ihre Erfolge mehr auf eigene

Fähigkeiten und Anstrengung (internal) als auf Glück und Aufgabenleichtigkeit (external) zurückführen und für Misserfolge werden eher ihre unzureichende Anstrengung oder ungünstige Umstände, wie Pech, und weniger die eigene Unfähigkeit verantwortlich gemacht (vgl. Eggert u. a. 2014, 42f.). Wie sich schulische Erfahrungen (Erfolg und Misserfolge) auf zukünftiges Lernverhalten und Leistung auswirken, wird entscheidend von der Kausalattribution beeinflusst. Für das Kind und seine Lern- und Arbeitsmotivation ist es demnach entscheidend, ob er schulische Erfolge auf seine eigenen Fähigkeiten und Anstrengung zurückführt oder auf Glück und geringe Aufgabenschwierigkeit (vgl. Stiensmeier-Pelster & Schwinger 2008, 74f.).

Wenn das Kind die Ursache für Misserfolg nicht bei sich selbst und seinen Fähigkeiten sieht, sondern auf äußere Faktoren zurückführt, wird es einen neuen Versuch starten (vgl. Griebel & Minsel 2007, 61).

„Eine Zuschreibung bestimmter individueller Eigenschaften ist stark mit der individuellen (Miss-) Erfolgserwartung verbunden. Demzufolge hat eine derartige Zuschreibung auch Auswirkungen auf die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstwertschätzung und Selbstwertgefühl. Schreibt sich ein Mensch negative Eigenschaften bzw. Nichtkönnen zu, so werden Erfolge eher als zufällig bewertet und nicht als eigene Kompetenz anerkannt. Misserfolge hingegen werden dann als selbstverständlich angesehen und bestätigen die Person in seinem (negativen) Bild über sich selbst“ (Eggert u. a. 2014, 43f.).

*Selbstregulation* ist „ein tiefgreifender, innerer Mechanismus, der bei Kindern die Voraussetzung dafür ist, dass sie sich auf achtsame, bewusste und überlegte Weise verhalten können“ (Bodrova & Leong 2014, 250). Es wird darunter die Fähigkeit verstanden, eigene Impulse zu kontrollieren, einerseits zum Beenden einer Handlung und andererseits zur Initiierung neuer Handlungen. Kinder, die zur Selbstregulation fähig sind, können „Belohnungsaufschub aushalten und Impulse ausreichend lange unterdrücken, um die möglichen Konsequenzen ihres Handelns abschätzen oder alternative und angemessenere Handlungen in Betracht ziehen zu können“ (Bodrova & Leong 2014, 250). Sie sind in der Lage, eigene Handlungen, Emotionen und Kognitionen bewusst und freiwillig zu steuern. Die Fähigkeit zur Selbstregulation hat sich als entscheidend für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule erwiesen (Blair & Razza 2007). Mangelnde Selbstregulationsfähigkeit des Kindes kann laut Studien für das Scheitern beim Erlernen schulischer Kompetenzen verantwortlich sein. Diese Kinder fallen dadurch auf, dass sie unaufmerksam sind, Anweisungen nicht befolgen können und nicht in der Lage sind, sich an das gerade Gesagte des Lehrers zu erinnern. „Kinder, die mit vier Jahren ihre Emotionen nicht kontrollieren können, sind mit sechs Jahren wahrscheinlich nicht imstande, Anweisungen ihres Lehrers zu befolgen, und sind später in der Mittel- und Oberstufe auch keine reflektierten Schüler“ (Bodrova & Leong 2014, 250). Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist folglich grundlegend für eigenverantwortliches und

selbstgesteuertes Lernen. Kinder mit Lernschwierigkeiten fehlt es an nötiger Selbstregulation, um den Belohnungsaufschub auszuhalten und Impulse zu unterdrücken. Bodrova und Leong (2014, 253) plädieren dafür, dass die Förderung zur Selbstregulation genauso viel Aufmerksamkeit erhält wie die Förderung zum Wissenserwerb in den schulischen Lernbereichen.

Unter *selbstgesteuertem Lernen* werden Gedanken, Gefühle und Handlungen verstanden, die auf ein selbst gesetztes Ziel gerichtet sind (vgl. Griebel & Minsel 2007, 61). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Wissensaneignung ist eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Gleichzeitig rückt die Frage nach den Kompetenzen in den Mittelpunkt, über die ein Mensch verfügen muss, um selbstständig lernen zu können. Drei Funktionsbereiche liegen dabei zugrunde: kognitive (Wissen), motivationale (Selbstmotivierung, Willenskontrolle, intrinsische und extrinsische Motivation, Attributionen und Kontrollüberzeugungen) und metakognitive (Wissen über eigene Fähigkeiten und Lernverhalten) Komponenten. Einzelne Elemente der drei Bereiche stehen in einem Zusammenhang:

„So umfasst die selbständige Formulierung eines Lernziels kognitive (z.B. die mentale Repräsentation eines angestrebten Fertigniveaus), motivationale (z.B. Anreize, die mit der Beherrschung der betreffenden Fertigkeiten assoziiert werden) und metakognitive Prozesse (z.B. die Planung und Koordination instrumenteller Handlungen zum Erwerb der betreffenden Fertigkeit), die gemeinsam die Aufgabe erfüllen, das eigene Handeln auf die Aneignung neuen Wissens auszurichten“ (Brunstein & Spörer 2010, 752).

Selbstgesteuertes Lernen umfasst weiterhin folgende charakteristische Verhaltensmerkmale: Lernziele (*Warum* des Lernens: das Setzen von anspruchsvollen Zielen, die als bedeutsam erachtet werden), Lernstrategien (*Wie* des Lernens: Kenntnisse über Methoden und Strategien zur erfolgreichen Aufgabebearbeitung), Lernzielkontrolle (*Was* wurde gelernt: Beobachtung eigener Lernfortschritte und Vergleich dieser mit selbst gesetzten Zielen (Metakognition)) und Umgebungsbedingungen (*Wann* und *wo* des Lernens: Gestaltung eigener Lernumgebungen sowie *mit* und *von wem* kann gelernt werden: Nutzung sozialer Ressourcen zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens (vgl. Brunstein & Spörer 2010, 752f.).

Selbstregulation und selbstgesteuertes Lernen sind darüber hinaus unerlässlich für erfolgreiches lebenslanges Lernen und zählen ebenso zu den wichtigen kognitiven Kompetenzen (Gisbert 2003; Kunze & Gisbert 2007) und werden im Zusammenspiel mit exekutiven Funktionen gesteuert (Kubesch 2014a), die nun im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

### 3.2.5 Kognitive und lernmethodische Kompetenzen

*Problemlösefähigkeit* als eine kognitive Kompetenz meint die Fähigkeit, Probleme zu lösen, was sowohl durch Versuch und Irrtum als auch durch die systematische Erprobung von Lösungsmöglichkeiten, die aus ähnlichen Situationen bekannt sind und Erfolg gebracht haben, möglich ist (vgl. Griebel & Minsel 2007, 62). Für die Bewältigung von Problemlöseaufgaben ist eine adäquate Aufmerksamkeitssteuerung notwendig, die auf den Abruf handlungsrelevanter Informationen fokussiert statt auf hemmende Emotionen, z.B. Angst, Zweifel und Unsicherheit. Zudem bestimmt sie „die Ausdauer und den Erfolg bei der Bewältigung derartiger Aufgaben und damit das Erleben neuer Aufgaben als Herausforderung statt als Bedrohung“ (Krus 2011, 28).

Als höhere kognitive Fähigkeiten werden die *exekutiven Funktionen* angeführt, die von zentraler Bedeutung sind, da sie als handlungs- und verhaltenssteuernde Komponenten maßgeblich den Schulerfolg bestimmen. Sie befähigen das eigene Denken und Verhalten sowie die Steuerung der eigenen Emotionen. Die exekutiven Funktionen umfassen das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition (Impulskontrolle) und die kognitive Flexibilität. Mit Hilfe des *Arbeitsgedächtnisses* ist es möglich, Informationen vorübergehend zu speichern und sie gleichzeitig zu manipulieren. Die *Inhibition* ermöglicht die Unterdrückung spontaner Impulse bzw. die Blockierung von Verhaltensweisen, die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit und das Ausblenden von Störreizen. *Kognitive Flexibilität* meint die Fähigkeiten zum Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus, zur schnellen Anpassung auf neue Situationen und zur Einnahme anderer Perspektiven (vgl. Kubesch, Emrich & Beck 2011, 312). „Sie unterstützen uns zudem dabei, Entscheidungen zu treffen, planvoll, aber auch flexibel und zielgerichtet vorzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und es gegebenenfalls zu korrigieren“ (Kubesch 2014a, 12).

Erfolgreiches Lernen setzt voraus, dass spontane Impulse unterdrückt, damit eigene Bedürfnisse für eine gewisse Zeit hintangestellt (Belohnungsaufschub) und somit auch herausfordernde oder ermüdende Aufgaben mit Ausdauer gemeistert werden können. „Wer sein angestrebtes Ziel nicht aus den Augen bzw. aus dem Arbeitsgedächtnis verliert, wer flexibel reagieren kann und sich nicht allzu leicht ablenken lässt, kann erfolgreich lernen“ (Kubesch 2014a, 12f.). Exekutive Funktionen leisten damit einen Beitrag zur Willensbildung und zum disziplinierten Verhalten und steuern selbstreguliertes Verhalten (vgl. Kubesch 2014a, 13).

Die *lernmethodischen Kompetenzen* gehören zu den Schlüsselqualifikationen im Elementarbereich und sind Grundlage für lebenslanges selbstgesteuertes Lernen (vgl. Gisbert 2003, 78). Sie werden als Fähigkeiten bezeichnet, die „den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden“ (Gisbert 2003, 91). Der Wissenserwerb orientiert sich

an dem altersgemäßen Wissen und den Konzepten und intuitiven Theorien der Kinder und erfolgt durch die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten. „Metakognition bezieht sich dabei auf das (eigene) Wissen über die kognitiven Vorgänge einer Person und über lernrelevante Eigenschaften von Informationen“ (Kunze & Gisbert 2007, 63).

Es wird allgemein zwischen zwei Komponenten des Konzeptes der Metakognition unterschieden: *Wissen* über eigene Funktionen, Produkte und Ziele und die *Kontrolle* der eigenen kognitiven Aktivitäten (vgl. Hasselhorn 2010, 541). Die eigenen kognitiven Prozesse werden somit zum Gegenstand der Reflexion und bewussten Steuerung. Sich über diese Vorgänge bewusst zu sein, ist ein Unterscheidungsmerkmal zu den kognitiven Funktionen wie Denken, Gedächtnis oder Problemlösen. Untersuchungen zeigen einen Zusammenhang zwischen Metakognitionen und kognitiven Leistungen und dem Lerngeschehen (vgl. Hasselhorn 2010, 543). Mit zunehmendem Alter und zunehmendem Wissenserwerb wird die Funktionstüchtigkeit der Metakognitionen erhöht. In der Pubertät ist der Endpunkt des entsprechenden Entwicklungsgeschehens noch keineswegs erreicht. Metakognitionen als Schlüsselqualifikation für erfolgreiches lebenslanges Lernen sind für den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen unabdingbar (vgl. Gisbert 2003, 90f.) und deren Entwicklung und Förderung eine große Herausforderung pädagogischer Arbeit. Relevante Entwicklungsfaktoren, wie soziale Einflüsse, die Eigenaktivität der Person und Reifungsmechanismen, sollten bei der Entwicklung und Förderung der Metakognitionen Berücksichtigung finden. Eine Möglichkeit stellt die Vermittlung von Metakognitionen im Kontext bereichsspezifischer Fertigkeiten bzw. Leistungsbereiche dar (vgl. Hasselhorn 2010, 545f.).

Einen metakognitiv orientierten Ansatz für die Kita entwickelte die schwedische Frühpädagogin Pramling, den sie empirisch durch eine Vielzahl von Evaluationsstudien überprüft hat. Nach diesem lernen Kinder Inhalte effektiver, aufgrund der Entwicklung eines Bewusstseins dafür, was und warum sie lernen, d.h. der Sinn der Dinge erschließt sich ihnen und sie lernen, wie gelernt wird. „Zu lernen, wie man lernt, der Erwerb lernmethodischer Kompetenzen also, ist eine entscheidende Voraussetzung nicht nur für das nachfolgende schulische Lernen, sondern auch für die Fähigkeit, sich lebenslang immer wieder neues Wissen anzueignen“ (Gisbert 2003, 101). Die Fähigkeit zur Reflexion eigener Gedanken und eigenen Verhaltens spielt eine wichtige Rolle für planvolles und selbstreguliertes Lernen. (vgl. Hasselhorn 2010, 541).

### 3.2.6 Motorische Kompetenzen

Motorische Kompetenzen werden eher weniger für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung Kita-Grundschule formuliert. Dennoch sind motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund der motorischen Anforderungen im Übergang Kita-Grundschule erforderlich, da sie bei sportmotorischen Aufgabenstellungen und unterschiedlichen Anforderungen des Fachunterrichts (z.B. Sport) unterstützen können. Auch das Schreiben erfordert (grapho)motorische Fähigkeiten, das Tragen des Schulrucksacks und das längere Stillsitzen bedürfen Kraft und Haltungskontrolle.

Motorische Kompetenzen umfassen alle Steuerungs- und Funktionsprozesse, die auf sichtbaren Bewegungshandlungen beruhen (vgl. Bös 2004, 352). Bös (2004) unterscheidet zwischen einzelnen Analyseeinheiten als motorische Fähigkeiten und sichtbaren Bewegungen als Bewegungsfertigkeiten. Eine Systematisierung *motorischer Fähigkeiten* wird von ihm vorgenommen, und als energetisch determinierte (*konditionelle*) *Fähigkeit*, zu der Ausdauer und Kraft zählt, und informationsorientierte (*koordinative*) *Fähigkeit*, wie Koordination und Schnelligkeit, differenziert. Ergänzt wird die Beweglichkeit, die die passiven Systeme der Energieübertragung, die Eigenschaften der Gelenke und des Skelettsystems umfasst. Eine gute *Beweglichkeit* ermöglicht die *Entspannungsfähigkeit* der Muskulatur und damit eine Optimierung qualitativer und quantitativer Bewegungsausführung. Die Entspannungsfähigkeit ist das variable Umschalten von sympathischer auf parasympathische Aktivität im vegetativen Nervensystem. Entspannung des Körpers bedeutet das Senken des Muskeltonus (vgl. Wydra 2009, 187).

Die motorischen Kompetenzen werden in *grob- und feinmotorische Kompetenzen* untergliedert. Die grobmotorischen beziehen sich auf Aktivitäten größerer Muskelgruppen und sind in der Regel mit einer Bewegung des gesamten Körpers verbunden (z.B. Rennen, Klettern, Springen, Werfen und Fangen, Balancieren). Feinmotorische Kompetenzen umfassen koordinierte und meist kleinräumige Bewegungen einzelner Körperteile und betreffen Bewegungsabläufe der Hand-Fingerkoordination, aber auch Fuß-, Zehen-, Gesichts-, Augen- und Mundmotorik (vgl. Bös & Mechling 1992, 321).

Unter den motorischen Kompetenzen finden die unter dem physischen Selbstkonzept aufgeführten Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.2.3), z.B. körperliche Fitness, körperliche Fähigkeiten für eine allgemeine Sportlichkeit und der Aspekt der Leistungsfähigkeit, genauso Berücksichtigung. Ergebnisse der Motorikforschung zeigen, dass die motorischen Dimensionen im Lebensverlauf sehr stabil und kaum veränderbar sind. Aufgrund dessen wird eine möglichst frühzeitige und umfassende Förderung der motorischen Entwicklung gefordert (vgl. Bös 2004, 355). Untersuchungen zeigen die Bedeutung motorischer Kompetenzen für andere Entwicklungsbereiche. So besteht ein positiver Einfluss körperlicher Aktivität auf die Leistung exekutiver Funktionen (Kubesch & Walk 2009).

Motorische Koordinationsdefizite gehen überzufällig mit Problemen in den exekutiven Funktionen einher und mindern die Akzeptanz innerhalb der Peergroup (Kauer & Roebbers 2012). Bei motorischen Problemen treten mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch kognitive Beeinträchtigungen in den Bereichen visuelle Verarbeitung, Kurzzeitgedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration sowie Verarbeitungsgeschwindigkeit auf. Kognitive Defizite wiederum haben Auswirkungen auf das schulische Versagen und die daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeiten (Kastner & Petermann 2010).

### **3.2.7 Zusammenhang der Basiskompetenzen**

Die Basiskompetenzen lassen sich nicht - wie dargestellt - getrennt voneinander betrachten, sondern stehen in engem Zusammenhang und können sich gegenseitig bedingen. Dies gilt vor allem für die emotionalen und sozialen Kompetenzen. Der weit verbreitete Gebrauch des Begriffs „sozial-emotionale“ Kompetenz umfasst alle Fähigkeiten, die zum Wahrnehmen, Erkennen, Ausdrücken, Regulieren und Bewerten von Gefühlen sowie dem Umgang mit ihnen in einer Interaktion notwendig sind (Koglin & Petermann 2013; Petermann & Wiedebusch 2016). Die Begriffe weisen auf die enge Verknüpfung von emotionalen und sozialen Kompetenzen. Die emotionale Komponente fokussiert intrapsychische, psychologische Prozesse und die soziale Komponente vor allem die am Verhalten orientierten Aspekte, z.B. Problemlösefähigkeiten, Interaktionsgeschehen oder Auswahl von Handlungsalternativen (Wadepohl u. a. 2011). Emotionale Kompetenz kann laut Untersuchungen als eine Voraussetzung für soziale Verhaltensweisen betrachtet werden.

Eine differenzierte Auflistung verschiedener Studien zum Zusammenhang emotionaler und sozialer Kompetenzen wird von Petermann und Wiedebusch (2016, 22f.) vorgenommen. Diese Untersuchungen zeigen, dass bei ungenügender Entwicklung emotionaler Kompetenzen Probleme im sozialen Bereich auftreten können. So gingen emotionale Fertigkeiten mit einer höheren sozialen Kompetenz, einem höheren sozialen Status und besserer Akzeptanz in der Gruppe von Gleichaltrigen einher (Ladd u. a. 1999). Positiv emotionale Kontakte zu gleichaltrigen Kindern scheinen eine zentrale Rolle für späteren sozialen Erfolg spielen. Ein positiver Zusammenhang zwischen der emotionalen Fertigkeit, Gefühle anderer richtig zu interpretieren, und dem Sozialverhalten der Kinder konnte nachgewiesen werden. Kinder im Vorschulalter mit mangelnden Fähigkeiten, emotionale Gesichtsausdrücke zu erkennen und zu deuten, hatten in der Grundschulzeit weniger Kontakte zu ihren Mitschülern (Izard u. a. 2001). Emotionswissen und Emotionsregulation haben sich in der Forschung als Prädiktoren für späteres Sozialverhalten und das Auftreten von Verhaltensstörungen erwiesen. Defizite im emotionalen Bereich gehen oftmals mit aggressivem oder problematischem Verhalten einher (Denham u. a. 2002). Ebenso konnte auch ein Zusammenhang zwischen unzureichender Emotionsregulation und weniger

prosozialem Verhalten nachgewiesen werden (Eisenberg u.a. 2000; 2001). Prosoziales Verhalten kann hier als Schutzfaktor betrachtet werden (Hölling u.a. 2007). Eisenberg und ihre Arbeitsgruppe (2002) verweisen auf den Einfluss von Emotionalität und Emotionsregulation auf das Sozialverhalten von Kindern. In Bezug auf die Emotionalität zeigen sich Auswirkungen von der Häufigkeit der gezeigten Emotionen, der Intensität dieser Gefühle, der Valenz (positive oder negative) der Emotionen und der Art der negativen Gefühle (z.B. Ärger, Angst und Traurigkeit) auf die sozialen Kompetenzen. Mit der Emotionsregulation wird häufig das Erreichen von bestimmten sozialen Zielen beabsichtigt. Die zu beeinflussenden Aspekte sozialer Kompetenzen beziehen sich auf das Verhalten in sozialen Interaktionen, sozial angemessenes Verhalten, Beliebtheit bei Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016, 25f.).

„Durch den positiven oder negativen Gefühlsausdruck und die Fähigkeit, Gefühle zu kontrollieren, werden die Wahrnehmung und das Sozialverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen häufiger zurückgewiesen, wenn sie im Sozialkontakt eine mangelnde Emotionsregulation zeigen“ (Petermann & Wiedebusch 2016, 26).

Beide Kompetenzbereiche (emotional und sozial) werden aufgrund vielfältiger empirischer Ergebnisse als bedeutsam für die weitere Entwicklung der Kinder angesehen. Sie sind eine grundlegende Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten und ein wichtiger Bedingungsfaktor für die psychische (Wiedebusch 2008; Koglin & Petermann 2008) und physische Gesundheit sowie für das Wohlbefinden (Wiedebusch & Petermann 2011). Eine Förderung (früher) sozial-emotionaler Entwicklung wirkt sich positiv auf die langfristige seelische Gesundheit und die Prävention von Verhaltensauffälligkeiten (Petermann & Wiedebusch 2016; Koglin & Petermann 2013), auf die Lernmotivation (Denham & Brown 2010; Garner 2010) und auf den Schulerfolg aus (Wiedebusch & Petermann 2011). Umgekehrt wiederum ist erwiesen, dass gering ausgebildete sozial-emotionale Kompetenzen einen Risikofaktor für die Entwicklung schulischer und Verhaltensprobleme darstellt (Fröhlich-Gildhoff 2013a). Eine weitere Untersuchung konnte aufzeigen, dass ein angemessener Umgang mit eigenen Gefühlen und denen der Mitschüler das Lernverhalten beeinflussen und zum Schulerfolg beitragen kann. Nicht altersgemäß entwickelte sozial-emotionale Fertigkeiten gehen mit einer unzureichenden Schulreife, weniger schulischen Leistungserfolgen und häufigen Konflikten mit Mitschülern einher (Blair 2002; Raver 2002; Izard 2002). Die Untersuchungen zeigen insgesamt, dass Kinder mit altersangemessener sozial-emotionaler Kompetenz eine positivere Einstellung zur Schule entwickeln, sich dem Schulalltag früher und besser anpassen können und größere Schulerfolge verzeichnen. Kinder mit Defiziten in diesen Bereichen, aggressivem Verhalten oder einer Opferrolle in der Gruppe der Peers, können sich demgegenüber nicht in das schulische Umfeld integrieren und haben Lernschwierigkeiten oder weitere



Folgeprobleme (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016, 31f.). Präventive Maßnahmen im Vorschulalter können Kindern helfen, die sozialen und kognitiven Anforderungen beim Übergang Kita-Grundschule besser zu bewältigen. Die Vermittlung und Förderung optimaler Emotionsregulationsstrategien sind dabei wesentliche Aspekte (vgl. Wiedebusch 2008, 138). Die Ergebnisse einer Untersuchung zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder im Übergang Kita-Grundschule zeigen, dass zum Schulbeginn ca. 11% der Kinder ein Tief des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit hatten und dies wiederum bei ca. 5% der Kinder bis zum Ende des zweiten Schuljahres wieder ansteigt (Eckerth, Hein & Hanke 2011). Mögliche Erklärungen sieht die Forschergruppe in den ersten Leistungsrückmeldungen, die die Kinder in der Schule erhalten. Die anfänglichen Befürchtungen in Bezug auf hohe Erwartungen und Anforderungen der Schule bauten die Kinder im Laufe der ersten Zeit wieder ab (Eckerth, Hanke & Hein 2012).

Die sozial-emotionale Kompetenz als Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Kompetenzbereichen ist ebenso eng mit kognitiven Prozessen verbunden. Frühkindliche Emotionen haben einen Einfluss auf die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und somit auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Dies wiederum wirkt sich auf die Lernbereitschaft und Lernprozesse aus (vgl. Lüdtke 2006, 161). Die Emotion Interesse hat große Bedeutung als Motor für das Lesen- und Schreibenlernen und zwar lange vor Schuleintritt (Brinkmann 2008). Es lässt sich festhalten, dass Kinder, die über eine altersgemäße emotionale Kompetenz verfügen, leichter befriedigende soziale Kontakte knüpfen (Wertfein 2006), bei anderen Kindern beliebter sind (Petermann & Wiedebusch 2016), ihnen der Schuleintritt leichter fällt (Denham 2006), sie in der Schule erfolgreicher sind (Raver 2002) und sie ein geringes Risiko für die Entwicklung von Verhaltensstörungen haben (Izard 2002).

Auch in Bezug auf Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit lässt sich ein enger Zusammenhang darstellen. Die drei Komponenten sind wichtige personale Ressourcen im Umgang mit belastenden Situationen (Martschinke 2008), wie der Übergang Kita-Grundschule eine solche darstellen kann. Untersuchungen zeigen die Ausprägungen dieser drei Komponenten: am Schulanfang verfügen die meisten Kinder über ein positives, meist überhöhtes Selbstkonzept, ein hohes Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit. Eine geringe Ausprägung der Identitätskomponenten liegt bei ca. 20% der Kinder vor (vgl. Martschinke u. a. 2002 zit. nach Kammermeyer 2010, 162).

„Ein überhöhtes Selbstkonzept hat motivationale Vorteile für das Lernen. Wer seine Leistung selbst hoch einschätzt, ist eher bereit, sich auch auf schwierige und anstrengende Aufgaben einzulassen, und hat dadurch die Chance, wichtige Lernerfahrungen zu machen. Vermutlich ist dies ein entscheidender Grund dafür, dass die meisten Kinder den Schulanfang gut bewältigen“ (Kammermeyer 2010, 162).

Die Untersuchung von Stöckli (2008) konnte aufzeigen, dass es sich bei der Gruppe von Kindern mit einem besonders ungünstigen Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung um schüchterne Kinder handelt. Sie haben Schwierigkeiten in sozialen Situationen und mündlichen Anforderungen in Kita und Grundschule. Es entsteht der Eindruck, dass sie über eine reduzierte Leistungsfähigkeit aufgrund ihres gehemmten Verhaltens verfügen. Sie verfügen zwar häufig über das verlangte Wissen, können es aber nicht zeigen. Die Untersuchung zeigte auch einen Zusammenhang von Schüchternheit und dem wahrgenommenen Interesse der Kinder am Spielen und Lernen auf.

Der Aufbau des Selbstkonzeptes wird maßgeblich durch die Schulleistung beeinflusst. Gute Noten sind ein Prädiktor für ein hohes Selbstkonzept neben weiteren Einflussfaktoren, z.B. die Beziehung zum Lehrer, zu den anderen Mitschülern und die Bewertung schulischer Leistung durch Familienmitglieder, die in unterschiedlichem Ausmaß das Selbstkonzept prägen (vgl. Eggert u.a. 2014, 66). Die Kilia-Studie (Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht und in der Grundschule) von Kammermeyer und Martschinke (2006) konnte nachweisen, dass sich das Selbstkonzept auf die Leistung in der ersten Klasse auswirkt. Eine optimistische Selbsteinschätzung kann zukünftige Leistungen steigern helfen. In einer Längsschnittstudie konnte gezeigt werden, dass sich ein niedriges Selbstkonzept als prädiktiv für schlechtere Leseleistungen in den ersten drei Schuljahren erwies (Chapman, Tunmer & Prochnow 2000). Verschueren, Buyck und Marcoen (2001) zeigten in ihrer Längsschnittstudie den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und sozioemotionalen Kompetenzen. Die Vorschulkinder mit einem niedrigen Selbstkonzept verfügten über schlechtere sozioemotionale Kompetenzen nach dem Schuleintritt als Kinder mit einem hohen Selbstkonzept.

Bezogen auf die Kausalattribution konnten verschiedene Zusammenhänge nachgewiesen werden. Bei der Kausalattribution spielen Emotionen eine wichtige Rolle und sind Konsequenzen bestimmter Ursachenerklärungen. So entstehen die positive Emotionen Stolz und ein positiver Selbstwert, wenn das Kind Erfolg hat und diesen auf interne Ursachen, z.B. Fähigkeit oder Anstrengung, zurückführt, nicht aber, wenn sich der Erfolg durch externe Ursachen erklärt, z.B. leichte Aufgaben oder die Hilfe einer anderen Person. Negative Emotionen wie Scham entstehen als Folge von Misserfolg durch internal-unkontrollierbare Faktoren, z.B. mangelnde Fähigkeit. Schuldgefühle oder Ärger ebenfalls als negative Emotionen entstehen bei Misserfolg durch internal-kontrollierbare Faktoren, wie mangelnde Anstrengung. „Die mit Erfolg und Misserfolg einhergehenden Gefühle werden im affektiven Gedächtnis gespeichert und motivieren gemeinsam mit den Erfolgserwartungen leistungsbezogenes Verhalten“ (Stiensmeier-Pelster & Schwinger 2008, 77). Kausalattribution und selbstreguliertes Lernen stehen in einem engen Zusammenhang. Kinder mit selbstreguliertem Lernen sind in der Lage, positive

Lernfortschritte auf sich selbst zurückzuführen. Rückschläge können sie auf kontrollierbare Faktoren attribuieren, z. B. die eigene Anstrengung oder eine falsche Lernstrategie. Somit bleiben sie handlungsfähig und schaffen die Grundlage zur „adaptiven (zielförderlichen) Selbstregulation“ (Stiensmeier-Pelster & Schwinger 2008, 78). Kinder mit schlecht selbstreguliertem Lernen machen bei Fehlern oder mangelndem Lernfortschritt unkontrollierbare Faktoren verantwortlich, z. B. mangelnde Begabung.

Die beschriebenen Basiskompetenzen spielen bei der Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule eine entscheidende Rolle und werden auch im Bereich der Resilienzforschung (Wustmann 2011) als unterstützende Faktoren in kritischen Lebenssituationen angesehen und werden im Folgenden dargelegt.

### 3.3 Resilienzfaktoren

Die unterstützenden Faktoren konnten anhand der Kauai-Längsschnittstudie<sup>1</sup> von Werner und Smith (1982, 1992, 2001) als Resilienzfaktoren identifiziert werden und lassen sich wie folgt beschreiben. Für das Säuglings- und Kleinkindalter konnten *Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten* sowie ein *sicheres Bindungsverhalten*, das mit einer stabilen, emotional sicheren Beziehung zu einem Elternteil bzw. einer primären Bezugsperson einhergeht (vgl. Wustmann 2011, 98), ermittelt werden. Resiliente Kinder besitzen gut entwickelte *Selbsthilfefertigkeiten*, die mit dem Streben nach Autonomie verbunden sind. Gleichzeitig verfügen sie aber auch über die *Fähigkeit, Hilfe zu erbitten*, sofern dies notwendig ist. *Explorationslust* und *Erkundungsbestrebungen* zeigen sich ebenfalls bei resilienten Kindern, da sie Offenheit und Neugierde gegenüber neuen Erfahrungen zeigen. Für das Schulalter konnte nachgewiesen werden, dass resiliente Kinder über besser entwickelte *Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten* sowie über ein *positives Selbstkonzept* verfügen. Diese Kinder zeigen sich selbstständig verantwortlich in Problemlösesituationen und suchen aktiv nach Lösungen. „Eine solche proaktive Haltung verlangt allerdings ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, sich aktiv um soziale Unterstützung zu bemühen“ (Wustmann 2011, 100). Resiliente Kinder weisen darüber hinaus eine *gute schulische Leistungsfähigkeit* auf, die sich darin äußert, dass sie sich gut auf Schularbeiten konzentrieren können und über ein überdurchschnittliches Maß an Ausdauer und Hartnäckigkeit verfügen. Diese Kinder sehen in den guten Schulleistungen eine Selbstbestätigung und kompensieren

---

<sup>1</sup> Die Pionierstudie der Resilienzforschung ist die Längsschnittstudie von Werner und Smith (1982, 1992, 2001), durchgeführt auf der Hawaiianischen Insel Kauai, nahm erstmals die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit und deren Einfluss auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung der Kinder in den Blick. Sie konnten aufzeigen, dass sich Kinder trotz widriger Umstände positiv und zu kompetenten Erwachsenen entwickelten.

negative Erfahrungen in der Familie (vgl. Wustmann 2011, 101). Zudem verschaffen gute Schulleistungen „soziale Anerkennung, insbesondere aber auch das Gefühl, die im Leben gestellten Aufgaben meistern zu können, Kontrolle darüber auszuüben und dem Leben nicht nur hilflos ausgeliefert zu sein“ (Opp 2007, 235). Außerdem besitzen sie ein *besseres Sprach- und Lesevermögen*, sodass sie sich selbstständig Wissen über die Welt aneignen, verschiedene Perspektiven wahrnehmen und einnehmen können. *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* zeigen sich ebenfalls als Resilienzfactoren. Das Kind erlebt sich als wirksam und als Verursacher von bestimmten Effekten, sodass es Zuversicht und Vertrauen in sich selbst entwickelt, was wiederum folglich zu einer größeren Selbstsicherheit, positiveren Selbsteinschätzung und mehr Eigenaktivität führt.

Des Weiteren verfügen resiliente Kinder über *internale Kontrollüberzeugungen* und sind somit in der Lage, Dinge des eigenen Lebens zu kontrollieren oder in einem gewissen Maß zu beeinflussen. Bei externalen Kontrollüberzeugungen sind resiliente Kinder überzeugt, ihre Schulschwierigkeiten durch eigenen Fleiß zu bewältigen, was mit erhöhter Aktivität, Motivation und Anstrengung einhergeht. „Mit internalen Kontrollüberzeugungen sind also Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Verantwortungsübernahme (für sich und sein Handeln) verknüpft“ (Wustmann 2011, 102). Damit verbunden sind Kausalattributionen. Resiliente Kinder schreiben sich bzw. ihre eigene Unfähigkeit als Ursache für die auftretenden negativen Ereignisse zu (internal). Wird ein negatives Ereignis external attribuiert, wirkt sich das weniger negativ auf das Selbstwertgefühl aus. „Ein *realistischer Attributionssstil* kann somit Schuldgefühle und Gefühle der Wertlosigkeit verhindern und auf diese Weise die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen“ (Wustmann 2011, 102).

*Interessen* und *Hobbys*, die mit Freunden geteilt werden und die in schweren Zeiten Lebenssinn und Trost vermitteln, zählen ebenso zu den personalen Ressourcen. Diese außerschulischen Aktivitäten ermöglichen den Kindern, sich von der Stresssituation innerlich zu distanzieren und abzulenken. Gleichzeitig können sie trotz schwieriger Lebensumstände Freude und Spaß erleben und diese Aktivitäten als Quelle emotionaler und sozialer Unterstützung nutzen (vgl. Wustmann 2011, 102f.). Resiliente Kinder im Jugendalter verfügen ebenfalls über stärker ausgeprägte internale Kontrollüberzeugungen, eine höhere Sozialkompetenz und ein positives Selbstkonzept.

Diese resilienten Kinder haben darüber hinaus eine *optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung*, zeigen *Empathie* und *Hilfsbereitschaft* gegenüber anderen Menschen, weisen ein *Kohärenzgefühl* auf, indem sie Sinn und Struktur im Leben erleben, und zeigen eine Planungskompetenz, indem eigene Ziele gesetzt und deren Verwirklichung angestrebt werden. Mit der Planungskompetenz sind *gute Problemlösefähigkeiten*, *Kontrollüberzeugungen* und die *Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen* verknüpft.

*Körperliche Gesundheitsressourcen* nehmen bei der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen ebenso eine wichtige Rolle ein und umfassen ein stabiles Immunsystem, körperliche Fitness, einen regelmäßigen Schlaf- und Wachrhythmus, eine ausgewogene Ernährung und sorgfältige Hygiene sowie Bewegungsfreude und sportliche Aktivität (vgl. Wustmann 2011, 105f.). Die Ergebnisse der Kauai-Längsschnittstudie fanden sich in anderen Studien<sup>2</sup> wieder, sodass diese bestätigt und ergänzt werden konnten.

Im Vordergrund einer Resilienzförderung steht die Entwicklung und Unterstützung dieser entscheidenden Kompetenzen, um sich trotz widriger Lebensumstände positiv und gesund zu entwickeln. Grundlegend im Resilienzprozess ist die Rolle des Kindes, welches aktiv seine Lebensumwelt mitgestaltet und konstruiert. Das Kind wird ebenso wie in der Transitionsforschung als aktiver Bewältiger betrachtet. Es gilt die Risikoeinflüsse zu mindern und Resilienz- und Schutzfaktoren zu erhöhen. Die Kinder der Kauai-Studie nutzten ihre Ressourcen und Fähigkeiten effektiv aus. Demnach werden die Stärken und Potenziale also die Ressourcen der Kinder in den Blick genommen. Fühlt sich das Kind handlungskompetent und erlebt sich als selbstwirksam, kann es die anstehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen.

Für den Bewältigungsprozess ist demnach entscheidend, dass das Kind auf vorhandene Ressourcen zurückgreifen bzw. Ressourcen aktivieren kann und die neuen Anforderungen nicht als Belastung und Stress erlebt. Es gilt für die Resilienzförderung „allen Kindern und speziellen Risikokindern frühzeitig, lang andauernd und intensiv Möglichkeiten anzubieten, dass sie diese wichtigen Basiskompetenzen erwerben können, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind“ (Wustmann 2011, 124).

---

<sup>2</sup> Wie die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht u.a. (1999, 2000) und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel u.a. (1999). Die drei Untersuchungen zielten auf die Erfassung kindlicher Entwicklungsverläufe und die Ergründung interindividueller Unterschiede, die zu differentiellen Entwicklungsverläufen von Risikokindern führten. Sie berücksichtigten zudem mehrere Risiken, also kumulierte Risikobelastungen (vgl. Wustmann 2011, 86ff.).

### 3.4 Bezug zum Anforderungsprofil

Die dargestellten schulnahen Vorläuferkompetenzen, Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren, die vom Kind erforderlich sind, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen, lassen sich den drei Ebenen des Anforderungsprofils im Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2011) wie folgt zuordnen (vgl. Abb. 1) und werden im weiteren Verlauf der Arbeit als übergangsspezifische Kompetenzen und Ressourcen formuliert.

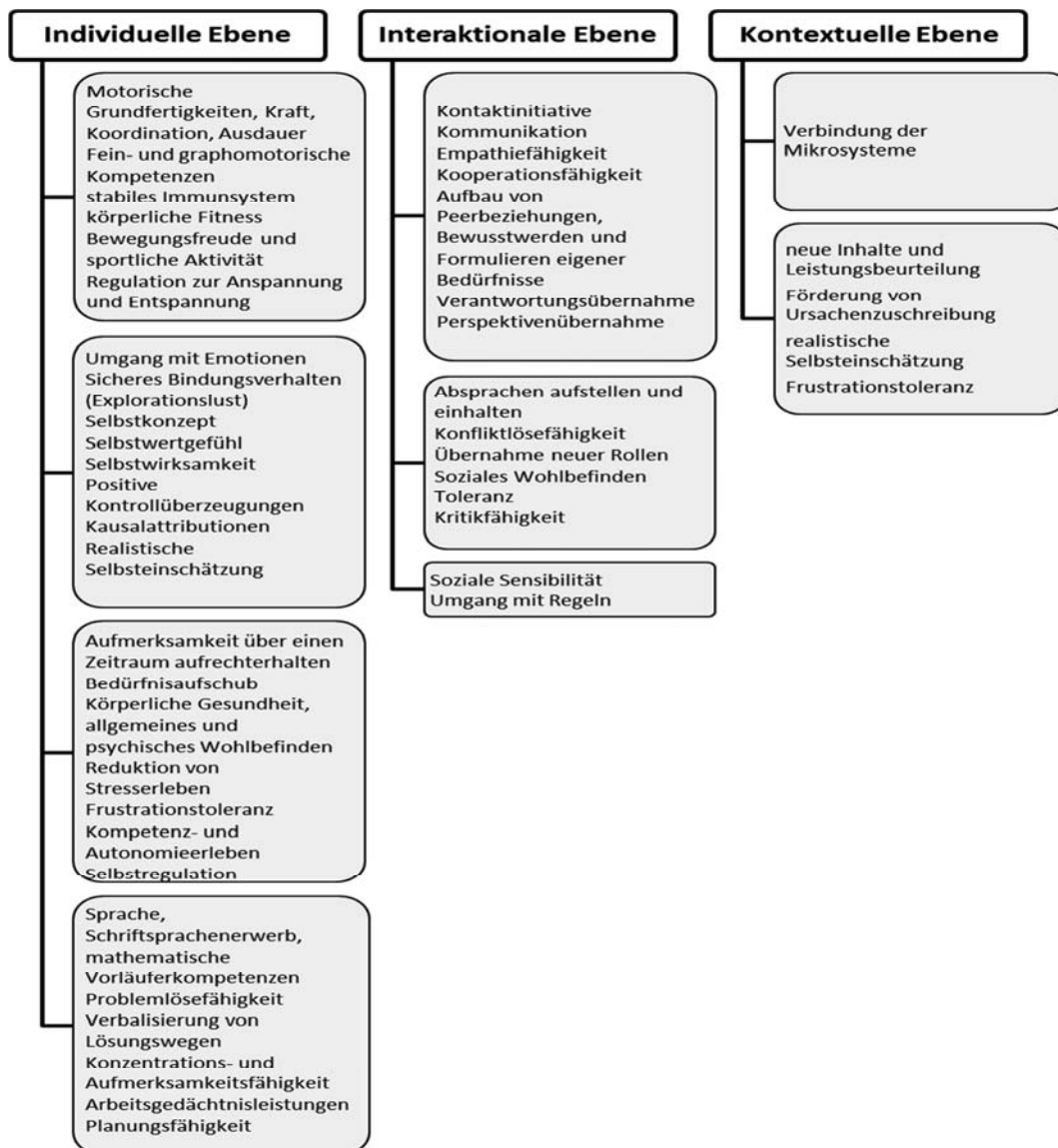


Abb. 1: Übergangsspezifische Kompetenzen zur Übergangsbewältigung durch das Kind

### **3.5 Zusammenfassung**

Es lässt sich festhalten, dass besonders die Perspektive des Kindes beim Übergang Kita-Grundschule im Mittelpunkt steht. Den aktuellen Studien zufolge sind für eine erfolgreiche Bewältigung individuelle (z.B. Alter, Fähigkeiten und schulbezogene Fertigkeiten, häusliches Anregungsniveau) und familiäre Merkmale (z.B. Bildungsstatus), Basiskompetenzen als bedeutsame Faktoren erkannt worden. Die übergangsspezifischen Kompetenzen sind grundlegend für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs zum Schulkind. Für alle am Übergang Beteiligten besteht die Aufgabe, diese Kompetenzen zu fördern und weiterzuentwickeln, sodass diese nicht verlernt oder gar entwertet werden. Bei der Betrachtung aller übergangsspezifischen Kompetenzen und Ressourcen bedarf es einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung des Kindes.

Um die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen zu unterstützen, ist die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften erforderlich. Alle am Übergang Beteiligten sollten sich zum Ziel setzen, die übergangsspezifischen Kompetenzen und Ressourcen zu fördern, um einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen. Dabei ist die fachliche Auseinandersetzung mit Ansätzen einer gezielten Unterstützung bei der Übergangsbewältigung erforderlich.

Ein neuer Fokus soll auf die Bedeutung von Bewegung bei der Übergangsbewältigung gelegt werden. Der Bewegung kommt in diesem Kontext zunehmend mehr Bedeutung zu, da sie als Lerngegenstand, als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung sowie des Lernens das Fundament für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse darstellt.

Das folgende Kapitel greift Forschungsergebnisse auf und thematisiert die Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit. Es wird aufgezeigt, welche förderliche Wirkung Bewegung auf kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse hat.

## **4 Bewegung als Medium frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse**

Um sich dem Phänomen Bewegung zu nähern, können zwei Sichtweisen eingenommen werden. Der analytisch-naturwissenschaftliche Zugang beschreibt Bewegung als Ortsveränderung eines Körpers oder einzelner Teile im Verhältnis zur Zeit. In erster Linie werden somit die damit zusammenhängenden motorischen Bedingungen erforscht. Der phänomenologisch-geisteswissenschaftliche Zugang hingegen erklärt die ganzheitlichen Bewegungshandlungen des Menschen im Sinneszusammenhang seines Lebens. Die Erlebnisdimensionen der Bewegung, ihre Ausdruckskraft und ihr dynamischer Verlauf erhalten eine größere Bedeutung als die physikalische Raum-Zeit-Korrelation (vgl. Grupe 1992, 82). Dadurch wird Bewegung als anthropologische Grundkategorie verstanden, durch sie nimmt das Kind handelnd seine materiale und soziale Umwelt wahr, begreift sie und „jede neue Bewegungserfahrung wird zur Welterfahrung“ (Fischer, Kopic & Schneider 2016b, 234). Bewegung als Zugang zur Welt ist Medium der Aneignung und Erkenntnisgewinnung.

In der vorliegenden Arbeit wird Bewegung als anthropologische Grundkategorie und elementare Betätigungs- und Ausdrucksform des Kindes zugrunde gelegt und findet sich im theoretischen Konstrukt wieder. Im Zusammenhang mit Bewegung stehen auch die Begriffe Körper und Leib. „Der Körper steht mir als Mensch zur Verfügung, ich kann ihn objektiv beobachten und in seiner Außendarstellung gestalten. Demgegenüber ist der Leib lebendiger Vermittler zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, durch den das Subjekt seine Welt wahrnimmt“ (Krus 2015, 44). In der kindlichen Bewegungshandlung erschließt sich das bewusst handelnde, entscheidende und (vorreflexiv) erlebende Subjekt seine (Um-)Welt. Bewegung wird als Handlung im Dialog verstanden.

Im Prozess des Sich-Bewegens tritt der Mensch in einen Dialog mit sich selbst, mit seiner sozialen und materialen Umwelt und bringt dadurch Bedeutungen hervor (vgl. Fischer u. a. 2016b, 234f.). Die Bedeutungen von Bewegung im Rahmen kindlicher Entwicklung werden als personale/psychisch-emotionale und kognitive, sozial-kommunikative, instrumentelle und produktive, explorative und impressive und expressive Bedeutung beschrieben und sind in der Praxis nicht getrennt voneinander zu betrachten, da sie sich eher überlappen und in einer Tätigkeit gleichzeitig mehrere Funktionen verbunden werden können (vgl. Fischer u. a. 2016b, 240ff.).



Die Betrachtung frühkindlicher Bewegung aus professioneller Perspektive ist durch die aus dem Verbundforschungsprojekt „BiK“ entstandenen Bedeutungsfelder von Bewegung (Bahr u. a. 2012) gegeben, die die Bedeutung von Bewegung als mögliche Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit beschreiben. Anhand einer internationalen und disziplinübergreifenden Analyse des Phänomens Bewegung sind Ziele, Sinn und Bedeutung von Bewegung systematisiert worden (Bahr u. a. 2012). Den interdisziplinären Ansprüchen genügend, umfasste die Literaturanalyse neben Monografien und Sammelwerken nationale und internationale Fachzeitschriften der letzten zehn Jahrgänge bis zum Jahr 2012 mit Artikeln aus den Disziplinen Sportwissenschaften, Motologie, Erziehungswissenschaften (Heil- und Sonderpädagogik sowie allgemeine Pädagogik), Medizin, Neurowissenschaften sowie Psychologie (vgl. Bahr, Behrens & Fischer 2016, 31ff). Für die vorliegende Arbeit wurde die Literaturanalyse um wissenschaftliche Artikel der Jahre 2013 bis 2015 ergänzt.

Die Ergebnisse verweisen auf die fundamentale und verbindende Bedeutung von Bewegung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Ein differenziertes Verständnis von Bewegung in der frühen Kindheit wurde herausgearbeitet, dass sich interpretativ in vier Bedeutungsfelder ableiten lässt:

- Bewegung als Lerngegenstand
- Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung
- Bewegung als Medium des Lernens
- Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung

Im Folgenden werden diese vier Bedeutungsfelder mit ihren theoretischen Grundlagen und Kernthemen sowie ihren praktischen Bezügen zusammenfassend dargestellt.

## 4.1 Bewegung als Lerngegenstand

*Bewegung als Lerngegenstand* spiegelt die klassische Sichtweise von Bewegung, Spiel und Sport wider. Vorangestelltes Ziel und frühpädagogische Aufgabe ist die Erziehung zur Bewegung (Schilling 1977).

### 4.1.1 Motorische Grundlagen

Zunächst sollen *motorische Grundtätigkeiten* erlernt werden (z. B. Gehen, Laufen, Fangen, Werfen, Springen), die wiederum die Bewegungsvoraussetzungen für das spätere Sporttreiben bilden. Funke-Wieneke (2004) beschreibt das Verhältnis von Sport treiben und sich bewegen folgendermaßen:

„Wer Sport treibt, der bewegt sich nach Wettkampfregeln und folgt bestimmten Leistungsanforderungen, oder er bereitet sich auf Wettkämpfe im Rahmen eines Trainings vor. Wer etwas anderes tut, was nicht von Wettkämpfen, ihren Regeln und ihrem Training maßgeblich strukturiert wird, der ‚bewegt sich‘“ (Funke-Wieneke, 2004, 6).

Des Weiteren bilden die *motorischen Grundeigenschaften*, wie konditionelle Fähigkeiten (z. B. Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit) und koordinative Fähigkeiten (z. B. Gleichgewichtsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Reaktionsfähigkeiten und Differenzierungsfähigkeiten), ebenfalls Voraussetzungen zum Sporttreiben. Ohne diese elementaren Fähigkeiten wäre beispielsweise die spätere Ausübung einer Ballsportart nicht möglich. An diesem Beispiel wird deutlich, dass in diesem Bedeutungsfeld der Weg von den fundamentalen Bewegungen hin zum elementaren und sportbezogenen Sich-Bewegen fokussiert wird (vgl. Kuhlenkamp 2016, 46).

### 4.1.2 Bewegung als Werkzeug

Die Bedeutung des Sich-Bewegen-Könnens geht sowohl mit dem Erwerb der Grundtätigkeiten des Bewegens als auch mit der Erfahrung von Bewegung als Werkzeug und Instrument einher. Am Beispiel der Greifentwicklung soll dies verdeutlicht werden. „Nach dem Abbau des Greifreflexes, gelangt das Kind zu der Erkenntnis, dass seine Hände zu ihm gehören und willentlich steuerbar sind. Über zahlreiche Erfahrungen lernt das Kind gezielt nach Dingen zu greifen, diese zu umfassen, z. B. zum Mund zu führen, an andere zu übergeben und auch wieder los zu lassen“ (Kuhlenkamp 2016, 45f). Die weiteren Meilensteine sind das Werfen und Fangen. Diese elementaren Fähigkeiten ermöglichen beispielsweise das spätere Basketball- oder Handballspiel.

### 4.1.3 Ausbildung einer Mitgestaltungskompetenz

Eine sogenannte *Mitgestaltungskompetenz* bildet neben dem Erwerb motorischer Grundlagen die zweite wichtige Voraussetzung, da auch soziale Grundlagen (z.B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit) relevant sind. Offensichtlich wird dies vor allem bei Mannschaftssportarten. Individuen müssen sich in eine Mannschaft integrieren, Teamfähigkeit zeigen, sich bei Spielzügen aufeinander beziehen und für andere mitdenken. Es zeigt sich hier, dass sowohl Selbst- und Sozialkompetenzen als auch kognitiv-taktische Grundlagen als Elemente der Mitgestaltungskompetenz benötigt werden (vgl. Kuhlenkamp 2016, 46).

### 4.1.4 Grundlagen des Sports

Neben dem Erlernen von Grundtätigkeiten des Bewegens und der Ausbildung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten geht es um das Wecken von *Freude des Kindes an Bewegung* und um deren Erhalt durch die Ermöglichung positiver und vielfältiger Bewegungserfahrungen.

„Ist die Neugier des Kindes geweckt, entwickelt es im Spiel explorativ und selbstständig seine motorischen Fähigkeiten weiter und ist zunehmend kompetenter und selbstsicherer in der Lage, den eigenen Körper als Werkzeug und Instrument für seine Ziele einzusetzen. [...] Kann diese basale Freude und Lust an Bewegung erhalten werden, ist die Grundlage für diverse Bewegungsaktivitäten [...] geschaffen“ (Fischer u. a. 2016b, 247f).

Im weiteren Lebensverlauf ermöglichen diese Grundlagen dem Kind den Zugang zu bevorzugten sportlichen Aktivitäten. Ein Mindestmaß an „Sich-Bewegen-Können“ ist daher Voraussetzung zur Teilhabe an Spiel-, Bewegungs- und Sportkultur (Fikus 2012). Die Grundlagen dienen gleichzeitig der individuellen und sozialen Selbstverwirklichung. „Bewegung als Lerngegenstand“ umfasst somit die notwendigen Grundlagen, um selbst Sport ausüben zu können, die *Hinführung zum Sport* und die *Grundlagen des Sports* (vgl. Kuhlenkamp 2016, 45).

## 4.2 Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung

Gesundheit wird nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 1948, 2) bezeichnet. Dieser eher statische Gesundheitsbegriff wird von Hurrelmann (2005) insofern erweitert, dass er Gesundheit zwar immer noch als „ein Stadium des Gleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren“ (Hurrelmann 2005, 2) definiert, aber die dynamischen Aspekte betont, indem Gesundheit dann eintritt, wenn einem Menschen die Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materialen) Anforderungen gelingt. Diese Definition impliziert bereits die Vielschichtigkeit und ganzheitliche Sicht von körperlichen, psychisch-emotionalen und sozial ökologischen Gesundheitsfaktoren, die sich gleichfalls in diesem Bedeutungsfeld abbilden.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* schafft die Voraussetzung für körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden und berücksichtigt alle Kinder und deren individuellen Entwicklungsverläufe. Durch die Vermittlung einer positiven Einstellung zu Bewegung, Spiel und Sport sollen schon früh Bewegungserscheinungen und „Zivilisationskrankheiten“ vorgebeugt und zum langfristigen Sporttreiben und Sich-Bewegen angeregt werden. Aus der Analyse der Fachliteratur lassen sich fünf Kernthemen zuordnen: Prävention von Erkrankungen, Reduzierung von Unfallrisiken, Entspannung und Stressabbau, psychische Widerstandsfähigkeit sowie Gestaltung der Lebenswelt.

### 4.2.1 Prävention von Erkrankungen

Zur Prävention von Erkrankungen ist die Förderung *physischer Gesundheitsressourcen* durch Bewegung eine primäre Intention in den Sport-, Bewegungs- und Gesundheitswissenschaften (Ketelhut 2004; Graf & Dordel 2006). Zu den physischen Gesundheitsressourcen zählen u.a. Aspekte von Kraft und Ausdauer, Koordination und Haltungsschulung sowie allgemeine Fitness. Neben einer erhöhten Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislauf- und Immunsystems führen Bewegungsaktivitäten insbesondere zur Kräftigung der Muskulatur sowie zur Verbesserung der Körperhaltung, um Haltungsschwächen und -störungen vorzubeugen (Krell & Bös 2012). Hollmann und Hettinger (2000) führen an, dass 50-65% aller Kinder und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 Jahren Haltungsfehler und -schwächen und 20-25% einen leistungsschwachen Kreislauf oder Kreislaufregulationsstörungen aufweisen. Bös, Opper und Woll (2002) berichten, dass rund ein Drittel der Grundschulkinder gelegentliche und 6,5% sogar dauernde Rückenschmerzen äußern. Im Verlauf der Grundschule nehmen diese zu (26,4% der Erstklässler gegenüber 43,9% der Viertklässler). Weiß u.a. (2004) konnten in einer Untersuchung einen signifikanten Zusammenhang zwischen Haltung, Rumpf- und Fußmuskulatur sowie motorischer Leistungsfähigkeit und einer Bewegungsförderung

feststellen. In einer zweijährigen Interventionsstudie zur Wirksamkeit von gesundheitsorientierter Bewegungserziehung auf die motorische Entwicklung und das Herz-Kreislaufsystem konnten Ketelhut u.a. (2005) signifikante positive Auswirkungen belegen. Die Forschungsgruppe plädiert für regelmäßige Bewegungserziehung als Präventionsmaßnahme bereits im Vorschulalter, um frühzeitig der Entwicklung eines belastenden Risikoprofils vorzubeugen.

Die Körperkonstitution wird nicht allein durch Bewegungsaktivitäten beeinflusst, sondern in gleichem Maße durch die Ernährung, die im Rahmen der Gesundheitsförderung zunehmend eine zentrale Rolle spielt. Mittlerweile sind die Themen Gesundheit, Körper/Bewegung und Ernährung untrennbar miteinander verbunden. Bundesweite Erhebungen zur Kinder- und Jugendlichengesundheit belegen eine Zunahme des Anteils der Übergewichtigen in den letzten 20 Jahren etwa um die Hälfte, und dass bereits 15% der 3-17 Jährigen übergewichtig sind. Davon weisen 6,3% eine Adipositas mit Krankheitswert auf (Kurth & Schaffrath-Rosario 2010). Die Ursachen für das vermehrte Auftreten von Übergewicht und Adipositas bei Kindern im Vorschulalter liegen im Zusammenspiel verschiedener Risikofaktoren wie möglicher genetischer Prädisposition, Migrationshintergrund, einem niedrigen sozialen Status und Übergewicht der Eltern sowie sich verändernder Lebensbedingungen durch übermäßige Zufuhr von kalorien- und fettreicher Nahrung bei zunehmender körperlicher Inaktivität (Kurth & Schaffrath Rosario 2007; Graf & Dordel 2011). Berg und König (2005) heben hervor, dass körperliche Inaktivität/Bewegungsmangel, größtenteils einhergehend mit Übergewicht und Adipositas, heutzutage zu den bedeutendsten beeinflussbaren Risikofaktoren zählt, die maßgeblich für kardiovaskuläre Erkrankungen, Diabetes, Krebserkrankungen, Osteoporose und psychische Erkrankungen sind. Studien konnten belegen, dass dieser Risikofaktor die Prävalenz motorischer Defizite, Übergewicht, Haltungsschäden, psychosozialer Störungen und Verhaltensauffälligkeiten erhöht.

Inzwischen ist vielfach ein negativer Zusammenhang zwischen Übergewicht und Adipositas von Kindern und Jugendlichen und motorischer Leistungsfähigkeit belegt. Übergewichtige und adipöse Kinder weisen eindeutig eine schwächere motorische Leistungsfähigkeit auf gegenüber normalgewichtigen Gleichaltrigen, besonders im konditionellen Bereich (Bös u.a. 2002, 2009; Graf u.a. 2004, 2006; Klein u.a. 2004; Dordel & Kleine 2003). Bereits im Kindergartenalter erzielen die Normalgewichtigen bessere Ergebnisse bei ganzkörperlichen Tests als Gleichaltrige mit Übergewicht und Adipositas (Bös u.a. 2009). Unterschiede bei feinmotorischen Aufgaben zwischen normalgewichtigen und übergewichtigen bzw. adipösen Kindern und Jugendlichen konnten in diesen Untersuchungen nicht belegt werden. Greier u.a. (2015) untersuchten den Einfluss ausgewählter Risikofaktoren, wie Übergewicht/Adipositas, eigenes TV-Gerät im Zimmer und keine Mitgliedschaft im Sportverein auf die motorische Leistungsfähigkeit

bei Kindern im Alter von zehn und elf Jahren und konnten zeigen, dass Kinder mit hohem Risikofaktor eine schlechtere sportliche Leistungsfähigkeit nachweisen. Andere Untersuchungen konnten einen Zusammenhang zwischen Adipositas, körperlicher Aktivität, gesundheitsbezogener Fitness und verschiedenen kognitiven Aspekten sowie Schul-/Studienleistungen belegen (Hillman, Castelli & Buck 2005; Castelli u.a. 2007; Hillman u.a. 2009; Chaddock u.a. 2010a, b). Eine gute Entwicklung der Koordination und motorischen Kontrolle (z.B. motorische Fertigkeit) beeinflusst positiv die Entwicklung des Körpergewichts, der psychologischen Eigenschaften und der gesundheitsbezogenen Fitness. Wenn diese Grundlagen im frühen bis mittleren Kindesalter nicht entwickelt werden, können negative Entwicklungen folgen und möglicherweise zu einem schlechten Gesundheitszustand im Erwachsenenalter führen (Stodden, Langendorfer & Robertson 2009).

Um Folgeerkrankungen vorzubeugen, wurden bereits 1995 Mindestempfehlungen für körperliche Aktivität von der WHO ausgesprochen und diese seitdem schrittweise angepasst. Für Kinder ab fünf Jahren wird eine körperliche Aktivität von mindestens 60 Minuten pro Tag bei mittlerer bis hoher Intensität empfohlen (WHO 2010). Körperliche Aktivität umfasst dabei „alle körperlichen Bewegungen, die durch die Skelettmuskulatur hervorgerufen werden und einen substanziellen Energieverbrauch zur Folge haben“ (Krug u.a. 2012, 111). Körperliche Aktivitäten werden in Bezug auf quantitative Komponenten wie Frequenz, Dauer und Intensität als auch auf qualitative Aspekte (Art der Bewegung und Setting der Bewegung) differenziert (Butte, Ekelund & Westerterp 2012). Bei Kindern im Kindergartenalter sind dies demzufolge Aktivitäten in der Kita (z.B. die Turnstunde und freie Bewegungsangebote), Freizeitsport in Vereinen (z.B. Kinderturnen, Eltern-Kind-Turnen) und Freizeitsport außerhalb von Vereinen (z.B. Schwimmen oder Fußballspielen mit der Familie) sowie Alltagsaktivitäten (z.B. draußen spielen, mit den Eltern toben). Gemeinsame Bewegungsaktivitäten von Eltern und Kindern sowie eine bewegungsfördernde Lernumwelt in der Kita wirken sich positiv auf die motorische Entwicklung und lebenslangen Bewegungsaktivitäten aus (Dwyer u.a. 2008). Aufgrund der zunehmenden frühen institutionellen Betreuung der Kinder muss der Schwerpunkt auch auf Bewegungsaktivitäten jüngerer Kinder gelegt werden (Kettner u.a. 2012).

Die Forschungslage bezogen auf Umfang kindlicher Aktivitäten und dem damit verbundenen gesundheitlichen Gewinn ist noch widersprüchlich. Laut Erhebungen der KIGGS Studie sind die empfohlenen 60 Minuten zu streng genommen (Krug u.a. 2012), während in der European Youth Heart Study festgestellt wurde, dass selbst diese tägliche Bewegungszeit als Vorbeugung von Herz-Kreislaufkrankungen zu gering ist und etwa 90 Minuten körperliche Aktivität pro Tag den besten Schutzfaktor darstellt (Andersen u.a. 2006). Die Ergebnisse der MoMo-Studie konnten aufzeigen, dass im Kindergartenalter lediglich ein Drittel der 4-6 Jährigen der Forderung der WHO (60 Minuten körperliche

Aktivität täglich) nachkommt. Der Anteil der Kinder sinkt mit dem Übergang in die Schule ab (Bös u. a. 2009; Krug u. a. 2012). Bewegungsmangel beeinflusst aber nicht nur die physische Gesundheit, sondern kann einen *Circulus Vitiosus* auslösen, bei dem Bewegungsmangel zu motorischen Defiziten wie Koordinations- und Haltungsproblemen führt, die wiederum in weiterer Konsequenz in der handelnden Auseinandersetzung des Kindes Misserfolge und Frust hervorrufen und gleichzeitig inaktive Tätigkeiten wie steigenden Medienkonsum nach sich ziehen und damit letztendlich die Gesamtentwicklung negativ beeinflussen (Kettner u. a. 2012; Dordel 2007).

#### **4.2.2 Reduzierung von Unfallrisiken**

Der physische Aspekt der Gesundheitsförderung spielt auch bei der Sicherheitserziehung und damit bei der Reduzierung von Unfallrisiken eine wichtige Rolle. Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote ermöglichen eine verbesserte Körperkontrolle und schulen insbesondere Konzentration, differenzierte Wahrnehmung und realistische Einschätzung von Situationen. Gefahren können hierdurch früher erkannt, bessere Reaktionen durch eine differenzierte Handlungsfähigkeit hervorgerufen und somit das Unfallrisiko gesenkt werden (Dordel 2005). Durch Bewegung wird Bewegungssicherheit erreicht und das Einschätzen eigener körperlicher Kräfte und der eigenen Leistungsfähigkeit ermöglicht (vgl. Zimmer 2014, 233ff.). Kunz (1993) untersuchte den Einfluss von Bewegungsspielen auf die Motorik. Dabei fand er signifikante Verbesserungen hinsichtlich der motorischen Fähigkeiten heraus und konnte gleichzeitig eine Reduzierung der Unfälle um die Hälfte bei den Kindern in der Versuchsgruppe nachweisen. Auch die Bonner Risikostudie konnte zeigen, dass motorisch versierte Kinder überzufällig weniger Verletzungen in alltäglichen Situationen erleben. Sie stoßen sich weniger, sie fallen weniger und haben weniger Kleinstverletzungen (z. B. Schnittwunden). Sie sind zudem deutlich seltener in Unfälle mit anderen verwickelt (Vetter, Kuhnen & Lensing-Conrady 2004).

Nicht mehr die Defizite von Kindern stehen im Fokus, sondern vielmehr die Entwicklung einer Risikokompetenz. „Unter Risikokompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, Risiken und Gefahren zu erkennen, zu bewältigen und ggf. zu beseitigen, um dadurch neue Sicherheit zu gewinnen“ (Hundeloh 2000, 189). Vetter (2004) ergänzt die Definition um die Entwicklungsperspektive und beschreibt die *Risikokompetenz* als „Fähigkeit den Nutzen der erlebten riskanten Situation als persönlichen Entwicklungsfortschritt zu generieren“ (Vetter 2004, 164). Kinder müssen u. a. lernen zu fallen, mit Höhen und Tiefen umzugehen sowie sich mit Gefahren handelnd auseinanderzusetzen. So sind diese riskanten Dinge und Situationen mit größter Wahrscheinlichkeit maßgeblich an der Persönlichkeitsentwicklung beteiligt (vgl. Vetter 2004, 163). Eine Risikokompetenz zu entwickeln, die Verletzungsgefahr zu minimieren

und ein Risikowagnis einzugehen sind für eine körperliche und psychisch gesunde Entwicklung bedeutsam (vgl. Ahne 2012, 24).

Die erfolgreiche Bewältigung motorischer Anforderungen und damit die Verringerung von Verletzungs- und Unfallrisiken führen zu Unfallprävention und Aufbau einer Selbstsicherungsfähigkeit.

#### **4.2.3 Entspannung und Stressabbau**

Durch Bewegungsaktivitäten wird die Durchblutung im Gehirn gefördert, der Stoffwechsel angeregt und die Aktivität der Neurotransmitter beeinflusst. Dadurch werden hormonelle und immunologische Prozesse beeinflusst, die zum *Abbau von Stress* und zu einer *Steigerung des psychischen und mentalen Wohlbefindens* führen können. Positive Wirkungen von Wohlbefinden und Stressabbau werden durch den Wechsel von Anspannung (Aktivität) und Entspannung (Ruhe) hervorgerufen (Quante 2003). „Kinder brauchen Bewegung - aber Kinder brauchen auch Ruhe. Beide Elemente zählen zu den Grundbedürfnissen von Kindern, deren Erfüllung für eine gesunde Entwicklung unverzichtbar ist“ (Zimmer 2014, 72).

*Entspannung* führt zur Verbesserung der Körperwahrnehmung und des Körperbewusstseins, zur Entfaltung und Weiterentwicklung eigener Kräfte sowie zur bewussten Steuerung der Aufmerksamkeit (vgl. Zimmer 2014, 72; Quante 2000, 152). Die Spannung und Entspannung der Muskulatur bewusst wahrzunehmen, sind Grundvoraussetzungen, um sich körperlich und psychisch entspannen zu können und die sich aus Zeit- und Leistungsdruck ergebenden psychischen Belastungen bewältigen zu können. Darüber hinaus wirken diese Erfahrungen auch auf die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. Quante 2000, 152).

Bewegung und Ruhe müssen nicht als Gegensätze betrachtet werden, sondern als gegenseitige Ergänzung. Ruhe und Bewegung ermöglichen, die eigenen Kräfte zu spüren und zu entfalten, Energie zu erfahren und aufmerksamer zu werden. Dennoch bleibt dafür wenig Raum und Zeit im alltäglichen Leben, sodass Bewegungs- und Entspannungsanlässe initiiert werden müssen (vgl. Zimmer 2014, 739). Entspannungsangebote tragen wesentlich zur Gesundheitsförderung im Kinderalltag bei und können sowohl in der Kita (z.B. als festes Ritual, regelmäßiges Gruppenangebot, Teil von darstellerischen Spielhandlungen oder als individuelles Angebot nach Bedarf) als auch in der Schule (z.B. als Morgenritual, zu Beginn jeder Stunde, vor Klassenarbeiten oder anderen geistigen Anstrengungen, als thematisch eingebundene Entspannungs- und Sinnesspiele, zum Abschluss der Stunde und an Aktionstagen oder in Projekten) eingesetzt werden (vgl. Quante 2003, 20).



#### 4.2.4 Psychische Widerstandsfähigkeit

Bewegung im Kontext der Gesundheitsförderung führt neben der Verbesserung körperlicher Leistungsfähigkeit auch zur Steigerung der *psychischen Widerstandsfähigkeit* (Krus 2006; Zimmer 2006). Die Konzepte der Salutogenese (Antonovsky 1997) und der kindlichen Resilienz (Werner 1995; Wustmann 2011) thematisieren diese physische und psychische Gesundheit unter dem Aspekt eines dynamischen Modells der Bewältigung von Anforderungen, die in einer Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren angesiedelt sind.

Über eine ausreichende psychische Widerstandsfähigkeit zu verfügen, hängt nach Antonovsky (1997) davon ab, wie stark das sogenannte Kohärenzgefühl (sense of coherence) ausgeprägt ist. Mit dem Kohärenzgefühl wird die Sinnhaftigkeit im eigenen Leben und Tun beschrieben und es ist von zentraler Bedeutung, da „alle Maßnahmen, die Kindern helfen, selbstbewusste, sozial geachtete Persönlichkeiten zu werden, somit eine herausragende gesundheitliche Bedeutung haben“ (Liebisch & Quante 2006, 386). Die Ergebnisse der Resilienzforschung untermauern diese Sichtweise. Der Fokus wird demnach auf die Fähigkeiten, Potenziale und Ressourcen jedes einzelnen Kindes gerichtet, ohne die Probleme außer Acht zu lassen. Es wird danach gefragt, „was Kinder stärkt“ (Wustmann 2011, 68). Schutzfaktoren und Ressourcen stehen in Wechselwirkung mit Risikofaktoren und können deren Wirkung moderieren und so die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken (vgl. Opp & Fingerle 2007, 14). Zu den protektiven Faktoren zählen physische, personale und soziale Ressourcen. Physische Gesundheitsressourcen sind die Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislaufsystems, die Kräftigung der Muskulatur, die Stärkung des Immunsystems, die Verbesserung des Energiestoffwechsels und die Stärkung des Haltungs- und Bewegungsapparats. Personale Gesundheitsressourcen umfassen die Unterstützung beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes, Vermittlung von Selbstvertrauen auch bei schwierigen Aufgabenstellungen, den Umgang mit Erfolg und Misserfolg und die Bildung einer zuversichtlichen und optimistischen Grundeinstellung. Soziale Gesundheitsressourcen beinhalten die Integration und das Gefühl des Angenommenseins in der Gruppe, die Bindung an andere Personen, die Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe und die soziale Unterstützung. „Individuen können diese Ressourcen nutzen, um selbsttätig und eigenverantwortlich ihre Belange zu vertreten und damit zu präventivem Gesundheitsverhalten fähig zu sein“ (Krus & Bahr 2016, 68). Risikofaktoren umfassen u. a. Übergewicht/Adipositas, Bewegungsmangel, veränderte Lebensumwelten, fehlende familiäre oder soziale Unterstützung, Migration, Arbeitslosigkeit und niedriges Bildungsniveau der Eltern, niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut und Einflüsse neuer Medien (Wustmann 2011; Opp & Fingerle 2007).

Besonders in der frühen Kindheit sind motorische Fähigkeiten und körperliche Leistungen bei Kindern bedeutsam. Bereits in diesem Alter treten einerseits verschiedene gesundheitliche Probleme und Risikofaktoren mit größerer Wahrscheinlichkeit durch körperliche Inaktivität und mangelnde körperliche Fitness auf. Andererseits haben es Kinder mit schlechter körperlicher Fitness schwerer an Bewegungsspielen und -aktivitäten teilzuhaben, was wiederum zu Hänseleien und Ausgrenzungen aus dem Spielgeschehen und zu einer schlechteren Peerakzeptanz führen kann (Krell & Bös 2012). Diese körperliche Unterlegenheit, aber auch die Ängstlichkeit und Unsicherheit beeinflussen damit den sozialen Status und die Position in der Gruppe, wirken sich darüber hinaus auch auf die Selbstwahrnehmung und damit auch auf das Selbstkonzept des Kindes aus (Zimmer 2006).

Im Rahmen der psycho-sozialen Ressourcen nimmt das *Selbstkonzept* eines Kindes, das sich durch Körper- und Bewegungserfahrungen und den dadurch erworbenen Kenntnissen und Informationen in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt entwickelt, eine wichtige Rolle ein. „Durch Bewegungshandlungen lernen Kinder sich selber kennen, sie erhalten Rückmeldung über das, was sie können, sie erfahren Erfolg und Misserfolg und erkennen, dass sie ihn selber bewirkt haben. Sie erleben aber auch, was andere ihnen zutrauen, wie sie von ihrer sozialen Umwelt eingeschätzt werden“ (Zimmer 2006, 310). Ist das Kind davon überzeugt, „neuartige und schwierige Anforderungen bewältigen zu können, Probleme zu meistern, eine Sache im Griff zu haben“ (Zimmer 2006, 310f.), verfügt es über ein positives Selbstkonzept. Das Kind, was häufig Misserfolge erlebt, baut ein negatives Selbstkonzept auf. Im weiteren Verlauf traut es sich weniger zu, als es tatsächlich kann. Unterstützt der Erwachsene dieses Bild, indem er ihn als „Tollpatsch“ einstuft und keine Leistungen und Fertigkeiten von ihm erwartet, bestätigt er damit das Gefühl des Kindes, ein Versager zu sein. Reaktionen einiger Kinder können Resignation und Rückzug sein, andere zeigen Aggressionen und körperliche Angriffe. Das hat wiederum zur Folge, dass Bewegungsangebote aus Angst vor neuen Misserfolgserlebnissen gemieden werden. Der Abstand der motorischen Leistungsfähigkeit zu Gleichaltrigen wird immer größer und die Außenseiterposition wird durch entsprechende Reaktionen von Kindern (Hänseleien, „der spielt sowieso nicht mit“) erhärtet.

Eine positive Einstellung zu Bewegung und Spiel sowie die *Freude an Bewegung* unterstützen die Entwicklung und Erweiterung notwendiger Ressourcen und Kompetenzen für den erfolgreichen Umgang mit belastenden Lebensereignissen, wie dem Übergang Kita-Grundschule. Bewegung kann Voraussetzungen für körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden schaffen. Eine bewegungsanregende Umwelt animiert das Kind zu mehr Bewegung, was einer sitzenden Tätigkeit und damit einem Bewegungsmangel entgegengewirkt. Dies wiederum führt zur Verbesserung motorischer Kompetenzen, was

die Teilhabe am Gruppenprozess wesentlich beeinflusst. Das Kind nimmt sich als Teil einer Gruppe wahr und fühlt sich angenommen, was zum sozialen Wohlbefinden beiträgt. In und durch Bewegung erlebt das Kind *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, die zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und damit zum psychischen Wohlbefinden beitragen (Zimmer 2006; Fischer u. a. 2016b).

#### 4.2.5 Gestaltung der Lebenswelt

Alle Fachdisziplinen betonen gemeinsam die Relevanz der *sozialräumlichen Lebenswelt* des Kindes und seiner Familie für Gesundheitsförderung durch Bewegung. Die kindliche Lebens- und Bewegungswelt hat sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund des gesellschaftlichen Wandels verändert. Die Veränderungen ergeben sich insbesondere durch den Rückzug der Straßenspielkultur und Verhäuslichung des kindlichen Spiels (Zinnecker 2001), durch Verinselung von Lebensräumen (Zeiher 1999), Verbauung potentieller Bewegungsräume und Abnahme von Alltagsaktivitäten (Zimmer 2014) sowie Zunahme einer verstärkten Nutzung elektronischer Medien (Oppen u. a. 2007). Daraus resultiert eine zunehmende Bewegungsarmut im Kinderalltag. Die Motorisierung trägt ebenfalls dazu bei, dass sich Kinder viel zu wenig bewegen. Der Kindergarten- oder Schulweg, der zu den wichtigsten Alltagsaktivitäten gezählt werden kann, wird seltener zu Fuß oder mit dem Fahrrad bewältigt, sondern mit dem Auto. Dadurch haben Kinder nur wenig Gelegenheit, „sich selbst im Wohnviertel und darüber hinaus aus eigener Kraft zu bewegen“ (Hurrelmann 2004, 29). Die Ergebnisse der MoMo-Studie (Bös u. a. 2009) zeigen, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen den Weg in die Kita oder zur Schule zu Fuß (31,4%) oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln (31,0%) zurücklegen. 16,5% der Kinder bewältigen den Weg mit dem Fahrrad und 14,8% mit dem Auto. Dabei verändert sich die Art und Weise mit zunehmendem Alter, wie sie in die Kita oder zur Schule kommen. Der Übergang in weiterführende Schulen stellt ab dem 10. Lebensjahr einen wichtigen Einschnitt in der körperlichen Alltagsaktivität dar. Es kommt deutlich zur Verlagerung einer aktiven Bewältigung der Strecke (zu Fuß gehen bzw. mit dem Fahrrad fahren) zur passiven (mit dem Auto bzw. mit öffentlichen Verkehrsmittel fahren) (vgl. Bös u. a. 2009, 166ff).

Bewegungsmangel resultiert auch aus den wenigen räumlichen Möglichkeiten des freien und öffentlichen Spielens, ein Resultat von Straßenverkehr und Zersiedlung der Wohnviertel (vgl. Hurrelmann 2004, 29). Die Ergebnisse der MoMo-Studie zeigen, dass 34,2% der Kinder und Jugendlichen täglich im Freien spielen. Ein Viertel der Befragten hingegen spielt zweimal und seltener in der Woche im Freien. Auch hier hat das Alter einen starken Einfluss auf die Spielzeit im Freien. Bei Schuleintritt kommt es zu einer Reduzierung (vgl. Bös u. a. 2009, 169ff). Aufgrund dessen wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter das Spielen im Freien durch andere Aktivitäten ersetzt wird, z.B.

durch nicht vereinsgebundenen Freizeitsport. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen (60,6%) übt Freizeitsport außerhalb des Vereins aus, z. B. im Fitness-Studio, mit Freunden auf dem Bolzplatz, im Wald oder in der Halfpipe. Dieser Anteil nimmt mit dem Alter zu. Körperlich-sportliche Aktivität wird aber auch zunehmend im frühen Schulkindalter institutionalisiert und in geschützten Räumen durchgeführt. 58% der vier- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen sind Mitglied in mindestens einem Sportverein. Während die Mitgliederzahlen bei Grundschulkindern auf 64,4% (52,1% gegenüber Vier- bis Fünfjährigen) steigen, nehmen diese mit Schulwechsel und beginnender Pubertät wieder ab und reduzieren sich auf 60,9% der 11- bis 13-Jährigen und 50,5% der 14- bis 15-Jährigen (Bös u. a. 2009; vgl. auch Bös u. a. 2002; Brettschneider & Kleine 2002). Es wird aber auch deutlich, dass bewegungsarme Indooraktivitäten, z. B. Medienkonsum, gegenüber bewegungsreichen Outdooraktivitäten, z. B. Spielen und Toben im Freien, bei Kindern und Jugendlichen einen immer höheren Stellenwert einnehmen und in größerem Zeitumfang betrieben werden (vgl. Opper, Worth & Bös 2005, 854).

Betrachtet man den Stand der Forschung zum Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlicher Aktivität wird deutlich, dass sportlich aktive Kinder signifikant motorisch leistungsfähiger sind als inaktive Kinder und Jugendliche (Gaschler 2001; Bös u. a. 2002; Klaes u. a. 2003; Kretschmer & Wirsching 2004; Bös u. a. 2009). Demnach sollte das Wohnumfeld, an dem Ort, wo Kinder leben, über Spiel- und vor allem Bewegungs- und Explorationsraum verfügen. Geringe Freiflächen für bewegungsintensive Spiele und der Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsgelegenheiten ebenso wie normierte und monofunktionale Spielgeräte/-materialien, die meist nur für bestimmte Zwecke vorgesehen sind und wenig Raum für Veränderungen lassen, schränken die Bewegungslust und die Möglichkeiten, sich über den Körper aktiv die Umwelt anzueignen, und damit auch die Risikokompetenz und Selbstsicherungsfähigkeit maßgeblich ein. Die Abnahme unmittelbarer körperlich-sinnlicher Erfahrungen trägt zur Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung bei und es kann im zunehmenden Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten sowie zu Krankheiten mit psychosomatischen Ursachen (z. B. Allergien, Kopfschmerzen, Nervosität und körperliche Auffälligkeiten) kommen (vgl. Zimmer 2014, 26). Positive Auswirkungen einer vielfältigen Bewegungsinfrastruktur auf das allgemeine Gesundheitsempfinden konnten durch explorative Studien belegt werden (Rütten & Ziemainz 2001).

Darüber hinaus konnte der Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit, körperlicher Aktivität und sozialem Einzugsgebiet nachgewiesen werden. Kindergartenkinder aus sozial schwachem Einzugsgebiet haben signifikant schlechter bei den motorischen Testaufgaben abgeschnitten als Kinder eines sozial starken Einzugsgebiets (Ketelhut, Strang & Holzweg 2011). Kinder und Jugendliche mit niedrigem

Sozialstatus verfügen über eine geringere motorische Leistungsfähigkeit (Worth u. a. 2008) und sind weniger sportlich aktiv im Verein (Kretschmer, Hagemann & Giewald 2000). Ursachen gehen zurück auf die geringere Auseinandersetzung mit der Kindererziehung der Eltern aus sozial schwachen Einzugsgebieten und auf die weniger begünstigten Bewegungs- und Spielwelten dieser Kinder (Ketelhut u. a. 2011).

### **4.3 Bewegung als Medium des Lernens**

*Bewegung als Medium des Lernens* betont die Zusammenhänge zwischen kindlicher Aktivität und Handlungskompetenz bzw. kindlicher Selbstaktivität und seinem Wissen und Denkvermögen. Es geht weniger um die Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, vielmehr wird Bewegung primär als die spielerische, experimentierende und explorierende Handlung des Kindes verstanden, die die Auseinandersetzung mit und Erschließung der sozialen und materialen Umwelt ermöglicht. Lernen mit Kopf, Herz und Hand, eine Forderung von Pestalozzi (1746-1827), ist heute noch höchst relevant und betont die Beteiligung von Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln in allen Lernprozessen (vgl. Zimmer 2004, 42). Folgende Kernthemen lassen sich aus der Analyse der Fachliteratur ableiten: Bewegung als Zugang zu Bildung, bewegtes bzw. handlungsorientiertes Lernen, Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen, Bewegung zur Verbesserung schulischer Basisvoraussetzungen und Bewegung zur Strukturierung des Kinderalltags.

#### **4.3.1 Bewegung als Zugang zu Bildung**

Für das Kernthema Bewegung als Zugang zu Bildung wird auf Bourdieu (1983) zurückgegriffen, der den Begriff Bildung als Terminus für das *inkorporierte Kulturkapital*, einem Teilkapital des Kulturkapitals<sup>3</sup>, beschreibt. Bildung ist körpergebunden und wird damit persönlich bewusst oder unbewusst in der Familie, die über unterschiedlich viel kulturelles Kapital verfügt, in der Schule oder Universität erworben. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1983, 187). Inkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital kann deshalb nicht kurzfristig durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch weitergegeben werden. Um diese Form des Kapitals erwerben zu können, muss zudem persönliche Zeit und Arbeit investiert werden. Die Zeit ist das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital. „Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns

---

<sup>3</sup> Bourdieu unterteilt die Gesellschaft in Klassen und postuliert somit einen sozialen Raum, auf dem er die unterschiedlichen Klassen verortet. Er unterscheidet soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital. Das inkorporierte Kapital wird neben dem objektivierten Kapital und institutionalisierten Kapital dem Kulturkapital zugeordnet.

des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in den Fähigkeiten“ (Bourdieu 1983, 188). Kinder wachsen in verschiedenen familiären Umfeldern auf, sodass die Stärke des kulturellen Kapitals des familiären Umfelds unterschiedlich ist und demnach die Kinder einen unterschiedlichen Grad an vorschulischer Bildung akkumulieren. Dies weist auf die Chancenungleichheit der Kinder hin. Nach Bourdieu kann die Aneignung der Welt, der Zugang zu Bildung als körper- bzw. bewegungsgebunden verstanden werden.

#### **4.3.2 Bewegtes / Handlungsorientiertes Lernen**

Der Ansatz des bewegten handlungsorientierten Lernens besagt, dass über die eigenständige, praktische Bewältigung von Bewegungsproblemen die motorische Handlungsfähigkeit erweitert und eine Strategiebildung erfolgt, da Lösungsmöglichkeiten beim nächsten Mal erneut probiert und variiert werden. Durch den Transfer von in Bewegungserfahrungen gelernter, motorischer *Handlungsfähigkeit* und *Strategiebildung* kann die *Planungsfähigkeit* für schulisches Lernen ausgebildet werden, da praktische Erfahrungen des *Problemlösens* im Gehirn repräsentiert (Abstraktion) und später durch Vorstellung vorweggenommen werden. „Denken vollzieht sich zunächst in Form des aktiven Handelns; über die praktische Bewältigung von Problemen gelangt das Kind dann zu ihrer gedanklichen Beherrschung“ (Breithecker 2001, 212). „Konkretes Handeln und unmittelbare leiblich-körperliche Rückmeldungen führen zur formalen, verinnerlichten Handlungskompetenz“ (Beudels 2016, 51).

Bei der Umsetzung des bewegten Lernens lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Lernen mit Bewegung und Lernen durch Bewegung. Beim *Lernen mit Bewegung* ermöglicht Bewegung den Lernprozess, z.B. können Flächen wie Kreise und Dreiecke gelaufen oder durch Seile und/oder Körper nachgebildet werden (vgl. Baur-Fettah 2007, 188). Beim *Lernen durch Bewegung* geht es darum, dass über die Bewegung die Dinge leiblich erfahren werden, indem ein Kind mittels eines an den Fuß gebundenen Seils und der Mithilfe von anderen Kindern einen Kreis entstehen lässt. Es erfährt (leiblich) über die Bewegung, dass der Kreismittelpunkt (nämlich das Standbein) immer an derselben Stelle verbleiben muss, wenn ein tatsächlich „kreisrunder Kreis“ entstehen soll. Die Bewegung als lernerschließende Funktion ermöglicht den Lernprozess. Kinder erschließen sich durch Bewegungshandlungen ein Thema.

Das Verstehen soll durch Lernen durch Bewegung erleichtert werden. Kinder können „etwas erkennen, erfahren, leibhaftig spüren und eventuell auch besser verstehen“ (Baur-Fettah 2007, 190).

„Vor allem (zunehmend) komplexe Bewegungs- und Spielsituationen fördern einen Transfer von Bewegungserfahrungen auf den Bereich basaler schulischer sowie metakognitiver Kompetenzen. So haben Problemstellungen in Bewegungssituationen nicht nur einen hohen Aufforderungscharakter und bieten verschiedene Schwierigkeitsstufen mit möglicherweise unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten, sondern erfordern (und fördern auch) Aufmerksamkeit sowie psychische Ausdauer und tragen ebenso zur Erweiterung strategischer und planerischer Fähigkeiten bei“ (Beudels 2016, 52).

Die Untersuchung von Prohl und Seewald (1998) belegt einen positiven Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen bei drei bis sechs/sieben jährigen Kindern. Die Kinder der Versuchsgruppe zeigten signifikante Verbesserungen der Motorik sowie der Handlungs- und verbalen Intelligenz gegenüber den Kontrollgruppen.

#### **4.3.3 Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen**

Lernen in der frühen Kindheit bedeutet Erfahrungslernen und benötigt den Körper mit all seinen Sinnen und seinen Wahrnehmungssystemen. Wahrnehmen, Erleben und Bewegen sind wichtige Grundpfeiler des Lernens. Gleichzeitig muss es ein aktives Lernen sein, da mit der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt Emotionen verbunden sind und dadurch erfahrenes Wissen am längsten im Gedächtnis gespeichert wird (vgl. Hammer 2009, 20). Der Leib ist beim Lernen des Kindes immer in seiner Ganzheit als Medium beteiligt (vgl. Liechi 2000, 4f.). Dadurch werden basale Kompetenzen (z.B. Wahrnehmungsfähigkeit) entwickelt und Wissen in sämtlichen Bildungsbereichen (z.B. Kulturtechniken, Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) erworben.

##### **4.3.3.1 Sprache**

Bewegung und Sprache sind keine voneinander losgelösten Bereiche, sondern interagieren miteinander, stehen im engen Zusammenhang und bedingen sich wechselseitig. „Die Sprachproduktion an sich ist bereits ein feinmotorischer Prozess, der die Bewegungskoordination der Muskulatur von Gaumen, Kiefer, Lippen, Zunge, Kehlkopf voraussetzt. Ohne den Einsatz von Bewegung wäre das Bilden von Sprache also nicht möglich“ (Kuhlenkamp 2007, 267). Der Körper ist das erste und bedeutendste vorsprachliche Kommunikationsmittel. Das Kind teilt sich, sein Befinden und seine Forderungen schon bereits im Säuglingsalter über Mimik, Gestik und über seinen Körper mit. Indem es mit Armen und Beinen strampelt, drückt es durch Bewegung Wohlbefinden aus oder signalisiert durch das körperliche Abwenden von einem Interaktionspartner Abwehr.

Über Bewegung und Wahrnehmung setzen Kinder sich mit ihrer Umwelt auseinander. Die Eigenschaften und Funktionen von Gegenständen und Objekten werden durch das Betasten, Begreifen und dem Umgang mit ihnen kennengelernt. „Sprache baut auf dem Handeln auf“ (Zimmer 2010, 143). Das Objekt wird zuerst körperlich-sinnlich erkundet, dann erfolgt die sprachliche Begleitung (Zimmer 2010; Kuhlenkamp 2007). Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden so in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen: den Handlungen werden Namen zugeordnet und ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt. Je mehr Handlungen und Interaktionen ein Kind ausführt, desto intensiver lernt es, sich sprachlich auszudrücken. „Zeitliche Begriffe wie ‚langsam‘ und ‚schnell‘, räumliche Begriffe wie ‚hoch‘ und ‚tief‘ erfährt das Kind z.B. in Bewegungshandlungen, die es in Raum und Zeit variiert. So erweitert es seinen Wortschatz und erwirbt die Voraussetzung für das Verständnis sprachlicher Klassifizierungen“ (Zimmer 2010, 144). Einerseits ist Sprache ein Ausdrucksmittel und andererseits ein wichtiges Instrument zur Aneignung der Welt (Wygotski 2002). „Handlung und Tun bilden dabei die Basis für das Sprechen und Denken“ (Zimmer 2014, 93). Daher sind wesentliche Voraussetzungen für den Spracherwerb Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, auf diesen bauen alle komplexeren Lebensprozesse auf (vgl. Zimmer 2014, 92ff). Der Erwerb und die Erweiterung sprachlicher und begrifflicher Kompetenzen erfolgt z.B. durch das Auslegen von Buchstaben, Zahlen und Formen mit Materialien oder menschlichen Körpern. Wörter und Begriffe werden gleichsam ganzkörperlich erfasst und abgebildet (vgl. Müller & Obier 2001, 207).

Diesen positiven Zusammenhang von Bewegung und kindlicher Sprachentwicklung können neurobiologische und kognitionspsychologische Studien (Spitzer 2007) bestätigen. Der Spracherwerb ist eng mit Handlung verknüpft, da dadurch das Wissen im Gehirn vernetzt gespeichert wird. Studien zum Zusammenhang zwischen motorischer und sprachlicher Entwicklung konnten einen positiven Einfluss bei Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen (Rintala u. a. 1998) und bei vier- und fünfjährigen Kindern (Mandler & Zimmer 2006) aufzeigen. Zimmer (2013) wies positive Auswirkungen von Bewegungsangeboten auf die motorische Leistungsfähigkeit und Sprachentwicklung nach. Die Kinder der Versuchsgruppen erweiterten gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe nicht nur signifikant ihren Wortschatz und ihr phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, sondern verbesserten sich auch signifikant hinsichtlich ihrer kommunikativen Kompetenzen. Derzeit werden in Forschungsprojekten die Wirkungen einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in Kitas untersucht. Ziel ist die Analyse und differenzierte Betrachtung von Bewegungssituationen als Anlass zur Kommunikation und Interaktion sowie zum konkreten Sprechen. Gleichzeitig wird die Wirksamkeit eines bewegungsorientierten Sprachförderkonzeptes überprüft (vgl. Zimmer 2012b, 12).



In vielfältigen Bewegungs- und Wahrnehmungssituationen setzen sich Kinder über ihren Körper und mit all ihren Sinnen aktiv mit sich selbst und mit anderen auseinander. Es werden anregungsreiche Erfahrungs- und Lernräume geschaffen, die zur Aktivität und zum Handeln auffordern und in denen das Kind seinen Körper, Bewegung, Sprache und seine Stimme gleichermaßen einsetzen darf. Alltägliche Handlungen der Kinder geben Anlass zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens. Vor allem für Kinder mit Sprachdefiziten können kommunikative und sprachliche Kompetenzen über Interaktion, ohne Leistungsdruck und in einem überschaubaren Bereich angebahnt und gefestigt werden (vgl. Kuhlenkamp 2013, 45).

#### 4.3.3.2 Erwerb von Lesen und Schreiben

Das Kind erwirbt lange vor Eintritt in die Grundschule unabdingbare Voraussetzungen für das Schreiben und Lesen. Bedeutend sind für die Entwicklung sensomotorische Erfahrungen. Für das Schreiben lassen sich diese wie folgt definieren. Visuelle *Wahrnehmungsleistungen* sind notwendig, um die Bewegung der Hand zu verfolgen, zu kontrollieren und zu korrigieren (Auge-Hand-Koordination). Das Erkennen der Raumlage und räumlichen Beziehung dient zur Unterstützung für das Einhalten von Linien, Buchstabengröße und Bewegungsrichtung. Das Kind muss sich der Beziehung von Körperlage und Raumorientierung bewusst werden. Die kinästhetische Wahrnehmung ist für die Stellung und korrekte Haltung von Hand, Arm, Rumpf und Auge zum Blatt und zur Bewegungsrichtung erforderlich. Kinästhetische und taktile Wahrnehmung zusammen ermöglichen die Kontrolle der Stifthaltung über Kraftdosierung und Druckempfindlichkeit. Durch ein gut entwickeltes Körperbewusstsein und Koordination der Gehirnhälften sind das Überkreuzen der Mittellinie und die dominante Ausbildung einer bevorzugten Seitigkeit und Händigkeit möglich. Eine ausgewogene Rumpfstabilität, unterstützende Kopfkontrolle und ausreichende Schulter-Arm-Handgelenksentspannung der Schreibhandseite fördern eine entkrampfte Stifthaltung. Durch Bewegungserfahrungen der grob- und feinmotorischen Koordinationsfähigkeit des gesamten Körpers und speziell der Greif- und Handgeschicklichkeitsentwicklung ist die feinmotorische und behutsame Stiftführung möglich (vgl. Köckenberger 2002, 21f.).

Die für das Lesen notwendigen Wahrnehmungsleistungen werden vor allem durch Bewegungs-, Material- und Körpererfahrungen gefördert. Die Orientierung am eigenen Körper ist Voraussetzung für die räumliche Orientierung und das räumliche Gestalterfassen, zu dem auch „das Zusammenspiel von linker und rechter Gehirnhälfte, die kinästhetische Kontrolle der Augenbewegungen sowie die taktile Wahrnehmungsleistung, Form- und Größenunterschiede ertasten zu können“ (Köckenberger 2002, 21) gehören. Die Orientierung im Raum und Beziehungen zum eigenen Körper sowie zu Objekten der Umgebung wird als sogenannte körperlich-räumliche Strukturierungsfähigkeit bezeichnet,

die für die Anpassung an Regeln der Kulturtechnik notwendig ist (vgl. Wendler 2008, 204). Die visuelle Wahrnehmung ermöglicht, Gegenstände abzutasten, zu fixieren und das Umfeld zu beachten (Figur-Grund-Wahrnehmung) sowie gleiche Formen wiederzuerkennen (Wahrnehmungskonstanz). Wahrnehmung der Raumlage und von räumlicher Beziehung sind für Seiten-, Größen- und Formdifferenzen sowie für den Abstand der Buchstaben und Wörter zueinander erforderlich. Augenmuskulatur wird für eine wohldosierte feinmotorische Koordination zum gleichmäßigen und sorgfältigen nacheinander Abtasten der einzelnen Buchstaben eines Satzes benötigt. Auditive Wahrnehmung ermöglicht Laut- und Höhendifferenzen, Betonung, Rhythmik und Folge der Töne sowie Pausen zu erkennen und zu integrieren. Kinästhetische Wahrnehmung ist für die Nachahmung, Dosierung, Steuerung und Kontrolle von Mund- und Zungenbewegung, Unterstützung feinmotorischer Koordination der Sprechmuskulatur und der Sprachentwicklung notwendig (vgl. Köckenberger 2002, 21).

Alle für den Lese-Schreib-Lernprozess notwendigen Voraussetzungen erwirbt das Kind, wenn es genügend Zeit für vielfältige (Bewegungs-)Erfahrungen hatte und seine Erlebnisse sprachlich mitteilen konnte. So erfolgt das Schreiben erst an dritter Stelle in der entwicklungslogischen Ereignisfolge: (Bewegungs-)Handeln, Sprechen, Schreiben (vgl. Fischer 2004, 88f.). „Durch Handeln differenziert das Kind zwischen Handlung und Handlungseffekt (= Sequenz und Konsequenz); in der Handlung erfährt es sich als Urheber der Aktivitäten (Subjekt), das sein Interesse auf Ziele und Objekte richtet“ (Fischer 2004, 88). Neben dem Tun/Handeln ist das Sprechen eine wichtige Aktivität im Vorschulalter, z. B. in Form von rhythmischen Sprechen, Sprachspielen und Nachsprechen.

*Feinmotorische Fähigkeiten*, z. B. die Auge-Hand-Koordination, müssen ausgebildet sein, damit die Anforderungen des Schreibenlernens bewältigt werden können (vgl. Zimmer 2004, 11). Dabei setzt die feinmotorische Entwicklung die grobmotorische Entwicklung voraus. Kunz (1993) berichtet über Auswirkungen psychomotorischer Förderung auf den speziellen Bereich der Handkoordination. Seine Ergebnisse zeigten hochsignifikante Verbesserungen bei Kindergartenkindern in verschiedenen Bereichen der Motorik. Kritisch anzumerken ist das Fehlen einer Kontrollgruppe. Kambas (2004) konnte mit einer Vergleichsstudie die Wirksamkeit psychomotorischer Förderung auf die Graphomotorik überprüfen. Die Förderung graphomotorischer Kompetenzen durch Schulung der Bewegungskoordination ermöglichte, dass Kindergartenkinder mit Teilnahme an einem täglichen Programm von 45 Minuten eine höhere Leistung sowohl in den Fähigkeits- als auch in den Fertigkeitstests erzielten im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe. Diese Ergebnisse können durch die Untersuchung von Stachelhaus und Strauß (2005) für die Zielgruppe der Grundschulkinder untermauert werden. Sie zeigten hochsignifikante Verbesserungen im Bereich der Genauigkeit feinmotorischer Bewegungssteuerung und der Reduktion von Fehlern. Eine weitere Studie zur Wirksamkeit psychomotorischer

Intervention mit Kindergartenkindern zeigte signifikante Verbesserungen der Trainingsgruppe in den Dimensionen Graphomotorik und psychomotorische Leistungsfähigkeit (Vetter u. a. 2009). Leistungsschwach eingestufte Kinder profitierten deutlich.

Aufgrund der Bedeutung sensomotorischer Erfahrungen für die Entwicklung des Schriftspracherwerbs können als wesentliche Ursachen für Lese-Rechtschreibstörungen Schwächen im Wahrnehmungssystem benannt werden. Untersuchungen von Strache und Hartmann (2012) zum Einfluss sportlicher Bewegung bei Lese-Rechtschreibstörungen konnten eine positive Wirkung eines sensomotorischen Trainings auf die Wahrnehmungsfähigkeit empirisch nachweisen. Danach kam es zu einer verbesserten Aufnahme, Verarbeitung und Umsetzung sensorischer Informationen im zentralen Nervensystem. Den Ergebnissen dieser Untersuchung entsprechend kann angenommen werden, dass das sensomotorische Training positive Effekte auf die Fehleranzahl im Grundlagenbereich hat. Castelli u. a. (2007) konnten langfristige Effekte von Sport und Bewegung auf das schulische Leistungsniveau belegen und erkannten einen positiven Zusammenhang zwischen allgemeiner körperlicher Fitness und Erfolgen in Rechnen und Lesen bei Dritt- und Fünftklässlern.

#### 4.3.3.3 Mathematik

Mit der *Wahrnehmungsverarbeitung* als Basiskompetenz erfolgt ein erster Schritt zum mathematischen Denken, denn bereits mit der „Differenzierung von Zuständen, Materialien oder Gegenständen beginnen mathematische Prozesse wie Unterscheidung, Ordnung und Reihung“ (Lensing-Conrady 2014, 66). Aufbauend auf einer grundlegenden sensomotorischen Entwicklung spielt die visuelle und auditive Wahrnehmung eine große Rolle für den Erwerb des mathematischen Wissens. *Erkennen, Wiedererkennen und Zuordnen von Farben, Formen und Gegenständen* erfolgt durch die visuelle Wahrnehmung. Das *Messen* wird zuerst mit feinmotorisch koordinierter Leistung der Finger beim Abzählen erfasst, dann visuell mit den Augen oder als gesamtes Bild (z.B. Würfelbild). Für das *Einschätzen von Abständen und Winkeln* (Geometrie) ist die Wahrnehmung der Raumlage und räumlicher Beziehung grundlegend. Kinästhetische Erfahrungen sind ebenso beim Aufbau mathematischer Fähigkeiten förderlich. „Sinnvolle Bewegungen, z.B. auf einem Zahlenweg, können dabei eine wichtige Stützfunktion beim Lernen erfüllen“ (Friedrich 2010, 140). Durch die Erfahrung der Anordnung von Zahlen im dreidimensionalen Raum lassen sich diese vermutlich qualitativ stabiler im Gehirn repräsentieren, als wenn sie ausschließlich auf einem Blatt Papier dargestellt werden (vgl. Friedrich 2010, 140).

Als Voraussetzungen für mathematisches Lernen gelten Bewegungserfahrung, Körpererfahrung, -orientierung und räumliche Orientierung, die zu einem räumlichen

Anschauungsvermögen führen (vgl. Köckenberger 2002, 22). Das Kind ist erst mit diesen Basiskonntnissen befähigt, die zum Rechnen benötigten einzelnen Teilleistungen bzw. Vorläuferkompetenzen zu erwerben. Dazu zählen *Serialität* (Ordnen und Weiterführen von Reihenfolgen und Mustern), *Fokussieren* (Konzentration wird auf ein bestimmtes Detail gelenkt) und *Symbolverständnis* (Erkennen und Zuordnen von Signalen Formen, Buchstaben, Ziffern und Zahlen). In und durch Bewegung können Längen und Maße durch den eigenen Körper erfahren, geometrische Figuren dargestellt, im Raum gefunden und zugeordnet werden. Die enge Bindung der Mathematik an den Körper wird durch geometrische Maßeinheiten deutlich: das Messen kann, z.B. in Fuß und Ellen erfolgen, Entfernungen in Schrittlängen angegeben werden (vgl. Hammer 2009, 15). „Mengen, Zahlen und Buchstaben können über Bewegung leichter in der Kita, wie auch später in der Schule, den Alltag der Kinder spielerisch begleiten“ (Rösner 2012, 153). Damit werden die sensomotorische Entwicklung der Kinder und anknüpfend die Basis für motiviertes Lernen bereits in der Kita angebahnt.

Duncan u.a. (2007) führen an, dass mathematischen Kompetenzen wie Zahlkenntnis, Zählfähigkeit, Ordinalität, Addition, Subtraktion und relative Mächtigkeit einen späteren Schulerfolg in Mathematik voraussagen. Die Längsschnittstudie „erStMaL“ untersucht das geometrische Handeln von Kindergartenkindern in mathematischen Spiel- und Erkundungssituationen. Die Ergebnisse weisen auf das mathematische Potenzial der durchgeführten Spiel- und Erkundungssituationen hin (Vogel 2014). Die spielerische hochfrequente Assoziation von Zahlen mit geometrischen Formen („Wohnort“), Mustern, Figuren usw. im Spiel „Komm mit ins Zahlenland“ tragen zu besseren mathematischen Leistungen (Umgang mit Mengen, Zahlen, Ziffern) im Vergleich zu einer nicht geförderten Gruppe von Vorschulkindern bei (Pauen & Herber 2009).

#### 4.3.3.4 Naturwissenschaften

Beim Bauen und Konstruieren, Rollbrettfahren, Rutschen oder Schaukeln können Kinder erste Erfahrungen mit *physikalischen Gesetzmäßigkeiten* machen, z.B. Gesetze der Statik, Schwerkraft, Gleichgewicht, Reibung und Fliehkraft. Sie erwerben physikalisches Wissen und entwickeln ein Verständnis für die reale Welt (vgl. Miedzinski & Fischer 2006, 41; Beins & Klee 2014, 14f.). Kinder verfügen jedoch über keinerlei Wissen über physikalische Gesetzmäßigkeiten wie es im Physikunterricht gelehrt wird. Vielmehr bekommen die Kinder durch die selbst ausgeführten Bewegungen ein Gefühl dafür, wie sie mit dem richtigen Körpereinsatz Erfolge erzielen können. Die physikalischen Gesetzmäßigkeiten werden im Spiel der Kinder intuitiv erfasst, entsprechend handeln sie. Untersuchungen zur intuitiven Physik haben schon bei Kleinkindern nachgewiesen, dass diese über einfache Konzepte für einzelne physikalische Bereiche verfügen. Einige

Erwartungen über Eigenschaften von Objekten entsprechen bereits den unsrigen (vgl. Sodian 2002, 449).

Die Naturphänomene werden durch Bewegungshandeln erlebbar und hinsichtlich ihrer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verstehbar gemacht. Am Beispiel der Bewegungsbaustelle erfahren Kinder über spielerisches Tun und Bewegen die Materialeigenschaften, Gesetzmäßigkeiten und Grenzen der dinglichen Umwelt (Miedzinski & Fischer 2006). Oerter (2012) spricht dabei vom beiläufigen (inzidentellen) Lernen bei Vorschulkindern:

„Wenn das Kind einen Turm baut, lernt es etwas über statische Gesetze, wenn er einstürzt etwas über Gravitation. Wenn es mit einem Spielauto herumfährt oder wenn es größere Strecken geht, lernt es etwas über den Zusammenhang von Weg und Zeit (vor ca. sechs Jahren noch ohne Berücksichtigung der Geschwindigkeit) und im Umgang mit Gegenständen verschiedener Größe etwas über den Zusammenhang von Größe und Gewicht (ohne Berücksichtigung der Dichte: je größer desto schwerer), auch dieses Wissen ist zunächst implizit, das bewusste Handeln richtet sich auf etwas anderes, der Erwerb physikalischen, chemischen oder biologischen Wissens ist beiläufig“ (Oerter, 2012, 398).

Die Studie von Coe u. a. (2006) konnte positive Auswirkungen körperlicher Aktivität auf die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Soziologie und Englisch (Muttersprache) nachweisen. Demnach erzielten Kinder, die regelmäßig körperliche Aktivitäten in ihrer Freizeit betreiben, bessere Testergebnisse in den genannten Bereichen gegenüber den Kindern, die sich außerhalb der Schule nicht körperlich betätigen.

#### **4.3.4 Bewegung zur Verbesserung schulischer Basisvoraussetzungen**

Neben der bildungsbereichsübergreifenden Bedeutung von Lernen und Bewegung schafft Bewegung Voraussetzungen für schulisches Lernen. Die lernunterstützenden Wirkfaktoren körperlicher Aktivität kommen insbesondere in schulischen Lernsettings zum Tragen. Durch Bewegungsaktivitäten wird die neuronale Entwicklung unterstützt, indem vermehrt Botenstoffe produziert werden, die die Bildung neuer synaptischer Verbindungen unterstützen. Die kognitive Entwicklung wird dadurch positiv beeinflusst, was wiederum Auswirkungen auf die *Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit* hat. *Gedächtnisleistungen* und Lernprozesse werden dadurch erleichtert und verbessert (Kubesch 2008). Wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen die Verbesserung des Hirnstoffwechsels durch koordinative, insbesondere gleichgewichtsfördernde Herausforderungen. Dies erhöht die Leistungsbereitschaft des Gehirns (Aufmerksamkeit/Konzentration) genauso wie das Lernvermögen (Hollmann, Strüder & Tagarakis 2003).

Das Zusammenspiel der *exekutiven Funktionen* (Arbeitsgedächtnis, Inhibition, kognitive Flexibilität) steuert selbstreguliertes Verhalten. Die Fähigkeit zur *Selbstregulation* ist folglich grundlegend für eigenverantwortliches und *selbstgesteuertes Lernen* und Arbeiten sowie gleichzeitig zentral für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kubesch 2014a, 13). Da sich Kinder in Bewegungs- und Sportspielen mit anderen bewegen wird neben der Selbstregulation auch die soziale Kompetenz gefördert. Kinder lernen sozial zu interagieren, Teamfähigkeit und Teamgeist, Teil einer Gruppe zu sein, kooperatives Verhalten, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein sowie Disziplin und die adäquate Ausformung sozialer Umgangsregeln und damit selbstregulierendes Verhalten. Bewegungsangebote liefern die besten Voraussetzungen zur Förderung exekutiver Funktionen und der Selbstregulationsfähigkeit (vgl. Kubesch 2014b, 136ff).

Bewegung und Sport wirken sich positiv auf die exekutiven Funktionen aus, die in einem hohen Maße mit schulischer Lernleistung korrelieren (vgl. Kubesch 2014b, 122). Es liegen kaum empirische Belege für die Wirksamkeit „Bewegten Lernens“ bzw. „Lernen durch Bewegung“ in der frühen Kindheit vor, überwiegend stammen diese aus dem Bereich der Schulforschung. Eine Vielzahl von Studien verdeutlichen einen positiven Zusammenhang zwischen Fitness/körperlicher Aktivität und Aufmerksamkeitsfähigkeit, Gedächtnisleistung und kognitiver Leistungsfähigkeit (Hillman, Erickson & Kramer 2008; Etnier & Chang 2009; Kubesch & Walk 2009). Ergebnisse aus dem CHILT-Projekt hinsichtlich des Zusammenhangs von Konzentration und Motorik zeigen bei Grundschulkindern signifikant hohe Korrelationen von Konzentrationsleistungen und Körperkoordination (Graf, Dordel & Koch 2003).

Die Studie von Everke (2010) hat positive Auswirkungen einer motorischen Bewegungsförderung in Bezug auf die kognitive Leistung, insbesondere auf die Konzentrationsleistung, bei Kindergartenkindern gezeigt. In der Studie von Kubesch (2008) wurde bei Schülerinnen und Schülern einer siebten Klasse nachgewiesen, dass körperlich leistungsfähige Jungen und Mädchen gegenüber weniger trainierten ein besseres Aufmerksamkeitsverhalten zeigen und weniger kognitive Ressourcen bei bestimmten Tätigkeiten benötigten. Dordel und Breithecker (2003) untersuchten die Aufmerksamkeitsleistung bei Kindern dreier Schulklassen im Verlauf des Schultages. Sie konnten z.T. hochsignifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit einem bewegungsaktiven Schultag und denjenigen mit Teilnahme am herkömmlichen Unterricht aufzeigen. „Konzentration [...] gilt als gesteigerte, intensivierte Form der Aufmerksamkeit, die mit Denkprozessen einhergeht“ (Dordel & Breithecker 2003, 11). Wamser und Leyk (2003) stellten eine signifikante Steigerung der Konzentrationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der 6.-9. Jahrgangsstufe über ein Aerobictraining fest. Kahl (1993) und Müller (2000) zeigten durch eine konsequente

Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule in der Regelschule eine deutlich gesteigerte Konzentrationsleistung. Die Untersuchung von Müller (2000) ergab, dass Kinder in einer bewegten Schule schneller arbeiten als Kinder der Kontrollgruppe, ohne dass die Sorgfalt darunter leidet. Die Untersuchung von Nicolai & Woznik (2012) konnte signifikante Verbesserungen exekutiver Funktionen (wie Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit) einer gezielten Bewegungsgestaltung in der Pause über acht Minuten bei Schülern und Schülerinnen der Oberstufe aufweisen. Dies führte damit zu besseren Lernvoraussetzungen im nachfolgenden Unterricht. Die Forschungsgruppe um Chaddock zeigte zum einen Zusammenhänge zwischen aerober Fitness, der Größe des Hippocampus und der Gedächtnisleistung (Chaddock u.a. 2010a) und zum anderen Zusammenhänge aerober Fitness, der Größe in verschiedenen Regionen der Basalganglien und der kognitiven Kontrolle (Chaddock u. a. 2010b).

Regelmäßige Bewegung unterstützt nicht nur die Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnisleistung, sondern fördert auch die Schulbereitschaft und Schulfähigkeit. Die *Schulbereitschaft* umfasst Aspekte wie Selbstregulation, Frustrationstoleranz, Kooperationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit. Zur *Schulfähigkeit* gehören z.B. Verhaltensorganisation, Arbeitsgedächtnis und Planungsfähigkeit. Eine gezielte Unterstützung der Bewegungsaktivität in der Schule kann die Aufmerksamkeitsleistung von Kindern nicht nur erhalten, sondern sogar steigern und somit die Grundlage für die notwendige Leistungsbereitschaft und Lernfähigkeit der Kinder in der Schule schaffen (Dordel & Breithecker 2003).

Gapin und Etnier (2010) zeigten bei Kindern mit ADHS, dass das Ausmaß an körperlicher Aktivität in einem Zusammenhang mit den Verbesserungen in den exekutiven Funktionen (Verhaltenshemmung, Planungsfähigkeit, Informationsverarbeitung, Arbeitsgedächtnis) steht, besonders stark für den Bereich der Planungsfähigkeit. Das bedeutet, dass die Medikamententherapie durch sportliche Aktivität effektiv ergänzt werden kann, die Verhaltensprobleme reduzieren sich und die kognitiven Leistungen von ADHS-Kindern können positiv beeinflusst werden (Gapin, Labban & Etnier 2011).

Die exekutiven Funktionen stehen darüber hinaus in unmittelbarem Zusammenhang mit motorischen Kompetenzen. Die Längsschnittstudie von Röthlisberger u. a. (2010) konnte bedeutsame Zusammenhänge zwischen Sprachfähigkeit, fluider Intelligenz, motorischer Koordinationsfähigkeit, Selbstregulation und exekutiven Funktionen nachweisen. Kinder mit Problemen in den exekutiven Funktionen weisen überzufällig oft motorische Koordinationsdefizite bis hin zu voll ausgeprägten motorischen Entwicklungsstörungen auf (Kauer & Roebbers 2012). „Diese Rolle der Exekutiven Funktionen gilt es zu beachten, wenn es darum geht die Entwicklungsvoraussetzungen für die Schulbereitschaft bzw. -fähigkeit zu bestimmen“ (Röthlisberger u. a. 2010, 108).

Weitere wichtige lernunterstützende Wirkfaktoren scheinen die *Peerbeziehungen* bzw. der *Peerstatus* bei Kindern zu sein, die in einem Zusammenhang mit motorischen und kognitiven Entwicklungsstörungen stehen. Kauer und Roebbers (2012) konnten den Zusammenhang zwischen kognitiven und motorischen Fähigkeiten und der soziometrischen Stellung unter Gleichaltrigen nachweisen. Eine höhere Beliebtheit unter Kindern zu Beginn der Schulzeit scheint in einem Zusammenhang mit besseren kognitiven Informationsverarbeitungskapazitäten und besseren motorisch-koordinativen Fähigkeiten zu stehen. Stärkere Zurückweisung ist mit vergleichsweise schlechteren kognitiven und motorischen Leistungen verbunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Gehirnprozessen eine hohe Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für verschiedene Bereiche des Lebens zeigen. Körperliche Beanspruchung steigert die Lernleistung des Gehirns und beeinflusst die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie die psychische Gesundheit von Kindern (vgl. Kubesch 2014b, 122).

#### **4.3.5 Bewegung zur Strukturierung des Kinderalltags**

Bewegung dient auch zur Strukturierung des Kinderalltags. In der Kita sollen Kinder täglich Gelegenheiten haben, sich möglichst vielseitig zu bewegen. Kriechen, Stützen, Hängen, Rollen, Wälzen, Hüpfen, Steigen, Ziehen, Schieben usw. ermöglichen vielfältige Entwicklungsreize. Zu lange Sitz- und Ruhepausen sollten vermieden werden, z.B. bei lang andauernden Theaterstücken und Vorführungen, bei denen Kinder sitzend zuschauen. Ebenso können Alternativen zum Sitzen auf Stühlen gefunden werden. Das Vorlesen, Basteln und Spielen kann auf den Boden verlagert werden, „sodass die Kinder ihre Körperposition entsprechend ihren Bedürfnissen ändern können“ (Zimmer 2014, 71). Durch Bewegungspausen, bewegte Pausengestaltung und bewegtes Sitzen im Schulalltag können schulische Basisvoraussetzungen verbessert werden (Dordel & Breithecker 2003). Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse über einen positiven Zusammenhang zwischen akuter körperlicher Belastungsintensität und kognitiven Leistungen konnte gerade in der Schule durch eine *bewegte Pause* (mit akuter körperlicher Belastung) die kognitive Leistungsfähigkeit verbessert werden (Wegner, Windisch & Budde 2012). Voraussetzungen für eine bewegte Pause ist eine anregende, auch variable Gestaltung mit unterschiedlichen Funktionsräumen (Spielzone, Ruhezone etc.) und mit ansprechenden dem Alter und Interessen entsprechenden Geräten. „Bewegungsaktivitäten müssen erlaubt, eindeutig geregelt, ggf. betreut werden“ (Dordel & Breithecker 2003, 6). Wegner u.a. (2012, 45) schlagen aufgrund der Ergebnislage in diesem Bereich eine bewegte Pause zwischen den Unterrichtsstunden von 12 Minuten vor, um positive Auswirkungen auf kognitive Leistungen zu nutzen. Kurzzeitige intensive sportliche Interventionen führen zu einer Verbesserung von Lern- und Gedächtnisleistungen; demzufolge empfiehlt



Breitenstein (2012, 413) die Integration kurzer intensiver Bewegungseinheiten in den schulischen Alltag.

*Bewegungspausen* im Unterricht kommen zeitlich flexibel und situativ angemessen zum Einsatz. Sie dienen der Aktivierung, Beruhigung oder Entspannung. Neben Bewegungsaktivitäten können auch regelmäßige Entspannungsangebote eingesetzt werden, die langfristig den schulischen Lernerfolg erhöhen. Entspannung schafft, neben einer Steigerung des körperlichen und emotionalen Wohlbefindens, bessere Voraussetzungen zur Aufnahme und Verarbeitung des Lehrstoffes. „Kinder sollten für die Notwendigkeit von Bewegungspausen sensibilisiert, mit möglichen Inhalten vertraut gemacht und zu deren selbstständiger Gestaltung befähigt werden“ (Dordel & Breithecker 2003, 6). Ebenfalls wäre es sinnvoll, geeignete Materialien bereitzuhalten und entsprechende Räume zu nutzen, ohne andere Klassen zu stören. Sitzzeiten sollten durch Bewegungspausen mindestens alle 20 Minuten unterbrochen werden. Eine zweiminütige Pause kann in den Schulalltag integriert werden (Salmon u.a. 2011). Die Studie von Breitenstein (2012) zeigte, dass ein kurzer Laufsprint das Lernen neuer Vokabeln bei jungen männlichen Erwachsenen statistisch nachweisbar verbesserte. Die Studie von Schmidt-Kassow u.a. (2010) zeigte, dass das Vokabellernen während gleichzeitigen Fahrradfahrens (auf einem Spinning-Rad) erfolgreicher war als Vokabellernen während passiven Sitzens. Das hat einen positiven Effekt auf die Gewichtsentwicklung und den allgemeinen Gesundheitszustand. Durch die Unterbrechung der Unterrichtsstunde mit Bewegung wird die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit zusätzlich gesteigert. Statt in Sitzkreisen können auch Begrüßung oder Besprechungen (in kleineren Gruppen) in Stehkreisen stattfinden. Oder bestimmte Themen können auch im Gehen in Anlehnung an einen „philosophischen Spaziergang“ besprochen werden. Sitzzeiten sollten zugunsten bewegter Lernformen reduziert werden (Aue u. a. 2014).

*Bewegtes Sitzen* als Strukturierung des Kinderalltags bedeutet, den Arbeitsplatz ergonomisch zu gestalten und die Möglichkeit der Nutzung von Hilfsmitteln (Keilkissen, Pultaufsatz, u.a.) zu bieten. Aue u.a. (2014) empfehlen geeignete Möblierung wie Stehtische bzw. höhenverstellbare Arbeitsplätze, Liegearbeitsplätze in der Grundschule und verschiedene Sitzmöbel. Des Weiteren sollte die Nutzung alternativen Mobiliars und Wechsel der Sitzgelegenheiten erlaubt sein (z.B. auch Liegemöglichkeiten bieten) sowie eine entsprechende Umgestaltung der Anordnung von Tischen und Stühlen ermöglicht werden.

Diese drei Strukturierungselemente (Bewegungspausen, bewegte Pausengestaltung und bewegtes Sitzen) sind Bausteine der bewegten Schule. Studien zu Auswirkungen einer bewegten Schule konnten vielfältige positive Effekte nachweisen (Kahl 1993; Müller & Petzold 2002).

## 4.4 Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* geht von der fundamentalen und verbindenden Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional, körperlich) aus. Ausgehend von dieser ganzheitlichen Sichtweise haben die persönlichen „Bewegungserfahrungen eine kategoriale Bedeutung für die Entwicklung der Selbst-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz des Kindes in seinem Zugang zur Welt“ (Fischer 2016, 75). Das Kind ist über seine Bewegungs- und Erkundungsaktivität im engen Dialog mit seiner Umwelt Gestalter seiner eigenen Entwicklung (vgl. Fischer 2009, 59). In interdisziplinären Diskursen hat sich dafür der Begriff „*embodiment*“ (Körperlichkeit) etabliert und stellt eine Art Integrationsfaktor dar (vgl. Fischer 2016, 75). „...*embodiment* is the most central of these basic concepts, because *embodiment* is a concept of synthesis that bridges and integrates biological, sociocultural, and person-centered approaches to psychological inquiry“ (Overton 2006, 47f). Dabei geht die Bedeutung des Körpers weit über die physischen körperlichen Strukturen hinaus; „*embodied action*“ ist vor allem gelebte Erfahrung, die sich aktiv mit der Welt soziokultureller und physikalischer Objekte verbindet“ (Fischer 2016, 75). Das Thema der Körperlichkeit hat auch in den Kognitionswissenschaften Eingang gefunden (Tschacher & Bergomi 2011; Fingerhut, Hufendiek & Wild 2013). Im Fokus steht die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung des Körpers als Medium der Erkenntnisgewinnung. Dabei spielen die Handlungserfahrung und die Handlungs-Wahrnehmungs-Kopplungen für den Entwicklungsprozess eine wichtige Rolle (vgl. Fisher 2016, 75).

Aus der Analyse der Fachliteratur ergibt sich zu diesem Bedeutungsfeld eine Zuordnung von vier Kernthemen: Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit, psychomotorische Kompetenzeinteilung und entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums und der materialen Erfahrung.

### 4.4.1 Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche

Im frühen Kindesalter sind zunächst umfangreiche Körper- und Bewegungserfahrungen grundlegend für die sensomotorische Entwicklung. Die individuellen körperlichen und sinnlichen Erfahrungen bilden wiederum die Grundlage für weitere kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse.

#### 4.4.1.1 Die kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung beginnt bereits bei der Geburt und wird maßgeblich von den Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen beeinflusst, die ein Kind von seinem ersten Lebenstag an machen kann. Hirnforscher und Entwicklungspsychologen weisen auf die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die kognitive Entwicklung hin. Durch körperliche Aktivität und Bewegungshandeln werden vielfältige Hirnareale aktiviert, neue Neuronen

gebildet und Synapsen verstärkt, wodurch sich die kognitiven Fähigkeiten verbessern (Spitzer 2012).

Vielfältige Sinneserfahrungen unterstützen die Vernetzung des kindlichen Gehirns. „Die Entwicklung von Denkstrukturen und Wahrnehmungsleistungen ist eng an die Motorik gebunden. Voraussetzung zu ihrer Ausbildung sind ausreichende Bewegungs- und Sinneserfahrungen“ (Zimmer 2014, 48). Je mehr Sinneskanäle angesprochen werden, umso besser und langfristiger kann Wissen gespeichert werden. *Wahrnehmung* wird als Aufnehmen und Verarbeiten von Reizen über die verschiedenen Sinnessysteme verstanden. Die Fähigkeit, Sinnesreize zu differenzieren, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden, ist Voraussetzung für die Orientierung in der Umwelt. Bereits Säuglinge können die für sie relevanten Geräusche aus einer Vielzahl von Eindrücken heraushören, z.B. die Stimme der Mutter im größten Stimmengewirr. „Die Sinnesreize und Umwelteindrücke müssen erkannt, interpretiert, einander zugeordnet und behalten werden“ (Zimmer 2014, 79). Dieser Prozess wird von Ayres (2002) als „Integration der Sinne“ bezeichnet. Dabei ist das Zentralnervensystem der Ort, an dem Integration und Koordination stattfinden. Die meisten Menschen verfügen zwar von Geburt an über eine gute Wahrnehmungsfähigkeit, dennoch muss diese vor allem in der Kindheit durch beständige Anpassung an Situationen geübt werden. „Je vielfältiger sensorische Funktionen geübt werden, umso sicherer werden Kinder in ihren Bewegungen und umso besser gelingt es ihnen, den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden“ (Zimmer 2014, 79). Durch Bewegungsaktivitäten wird das Zusammenspiel der Sinne gefördert. Die Grundwahrnehmungsbereiche und damit von besonderer Bedeutung sind das taktile System (Tastsinn), das vestibuläre System (Gleichgewichtssinn) und das kinästhetische System (Bewegungssinn), die die Basis sensorischer Verarbeitung und damit „ein Fundament der kindlichen Entwicklung“ darstellen (Zimmer 2014, 80) und grundlegend für die Wahrnehmungsentwicklung sind. Sie bilden die von der Entwicklung her jüngeren Formen der Wahrnehmung, alle weiteren bauen darauf auf. Laut Zimmer betonen Doering und Doering (1999) die besondere Bedeutung einer „basalen sensorischen Stimulation“ bei Kindern mit Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen (vgl. Zimmer 2014, 80).

Das *Sprechen* als geistiger Vorgang „entwickelt sich aus der motorischen Entwicklung des Kindes und gründet im Prozess der räumlichen Orientierung“ (Jung 2013, 33). Gemeinsames Spiel und die sprachliche Begleitung der kindlichen Handlung ermöglichen, dass Erfahrungen und Bewegung des Kindes zu Begriffen, wie Hochklettern, Runterklettern, Reingehen und Rausgehen werden. Ein neuer Handlungsraum eröffnet sich, nämlich die Sprache (vgl. Fischer u.a. 2016b, 251). Aufgrund der gewonnenen sprachlichen Fähigkeiten kann das Kind nun mit der Sprache auf die Umwelt einwirken, so findet eine Kontaktaufnahme mit anderen Kindern oder Erwachsenen über Sprache statt

und „Spielsituationen werden mit Hilfe des sprachlichen Austausches geplant und geregelt“ (Zimmer 2013, 25).

„Die Sprache bringt [...] das Denken hervor“ (Jung 2013, 33). Das *Denken* setzt Greifen, Begreifen und das Benennen von Dingen voraus. „Unsere Fähigkeit, Ideen zu formulieren, zu lernen und uns an die Umwelt zu adaptieren, entsteht aufgrund dieser Voraussetzungen, mit denen wir innere Vorstellungsbilder, innere Repräsentanzen der Umwelt schaffen“ (Jung 2013, 33). Über die aktive und handelnde Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruiert sich das Kind seine Welt und erfasst Zusammenhänge. Der an die Bewegungsaktivitäten gebundene Aufbau kognitiver Schemata wird mit den Konzepten der Assimilation und Akkommodation von Piaget (1975) verdeutlicht. Die *Assimilation* ermöglicht die Einordnung von Reizen aus der Umwelt in das bereits Bekannte. Die *Akkommodation* dagegen meint die Anpassung vorhandener kognitiver Strukturen an die Realität/Wirklichkeit und erfolgt, wenn Assimilation nicht ausreicht, um eine Situation zu bewältigen. Das Denken ist eng an Handlungserfahrungen gekoppelt. Die Qualität der Wahrnehmungs- sowie der motorischen Handlungsfähigkeit eines Kindes hängt entsprechend in entscheidendem Maße von einer vielfältig gestalteten Umwelt sowie der Variationsbreite der Erkundungsaktivität ab (vgl. Fischer 2009, 64). „Mit dem Erwerb vielseitiger Erfahrungen durch das Medium Bewegung wird eine Erweiterung kindlicher Handlungsfähigkeit erreicht“ (Zimmer 2014, 61).

Es liegen Untersuchungen zum Zusammenhang von körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung vor. In einer Metaanalyse konnte ebenfalls eine positive Beziehung zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Leistungsfähigkeit festgestellt werden. Die höchsten signifikanten Effekte ergaben sich für Grundschul Kinder und Kinder der Sekundarstufe I (Sibley & Etnier 2003). Für das Schulkindalter konnten Hillman und Schott (2013) positive Auswirkungen von regelmäßiger Bewegung auf kognitive Fähigkeiten nachweisen. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie LOGIK zeigten überwiegend signifikant Zusammenhänge der non-verbalen bzw. verbalen Intelligenz sowohl mit koordinativen Fähigkeiten als auch mit konditionellen Fähigkeiten (Ahnert, Bös & Schneider 2003). Eine Studie mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren wies signifikante Zusammenhänge zwischen koordinativen Fähigkeiten (Feinkoordination und Reaktionsschnelligkeit) und optischer Differenzierungsleistung als kognitiver Grundfunktionen nach (Voelcker-Rehage 2005). Frey und Mengelkamp (2007) konnten in ihrer Studie einen Zusammenhang von Sport und kognitiven Fertigkeiten (Erstlesen, Rechnen und Schreiben) nachweisen. Sport treibende Kindergarten Kinder verfügen über höhere kognitive Fertigkeiten als nicht Sport treibende Kinder. Die Forscher schlussfolgern, dass sich regelmäßiges Sporttreiben schon bei Kindergartenkindern positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt. Es konnte bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ein positiver Zusammenhang mit motorischen

Beeinträchtigungen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse legen nach Benders (2013) Verständnis die Vermutung nahe, dass „Kinder, die ihre Bewegungsabläufe nicht planen und danach handeln können, auch nicht ausreichend kompetent in der Lage sind, sprachliche Handlungen und Strukturen zu erfassen und zu planen“ (Bender 2013, 84).

#### 4.4.1.2 Die emotionale Entwicklung

Über den Körper und die Bewegung kann ein Kind seine Gefühle unmittelbar ausdrücken, z. B. wie verändert sich die Körperhaltung, wenn jemand wütend oder traurig ist? „Die so bedeutende Wahrnehmung von (Gefühls-) Äußerungen anderer, die Grundlage aller emotionalen und sozialen Prozesse ist, kann spielerisch in Bewegung erfahren und sensibilisiert werden“ (Bischoff u. a. 2012, 13). Jedes Handeln ist mit Emotionen verbunden. Für den emotionalen Entwicklungsbereich werden folgende Themenfelder berücksichtigt: Bindung und Beziehung, Selbstvertrauen, realistische Selbsteinschätzung, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen sowie Selbstkonzept. Die drei letztgenannten Aspekte werden aufgrund der besonderen Bedeutung für die Entwicklungsförderung im Kapitel 4.4.2 aufgeführt.

Die Entwicklung von *Bindung* erfolgt z. B. durch Kontaktaufnahme und Signale mittels Bewegung, Körper, Augenkontakt und andere Aktivitäten. Frühe Beziehungserfahrungen beeinflussen die spätere Exploration und Interaktion mit anderen. Wenn die Bindungsperson Schutz und eine sichere Basis bietet, kann das Kind frei explorieren. Durch eigenes, selbsttätiges Handeln und Körpererleben bildet sich die Überzeugung, selbst etwas zu bewirken, Einfluss nehmen zu können und Ursache für Veränderungen der materialen und sozialen Umwelt zu sein (*Selbstwirksamkeit* und *Kontrollüberzeugungen*). Dieses Gefühl, etwas geschafft zu haben und zu können, bildet die Grundlage für das *Selbstvertrauen* in die eigenen Fähigkeiten bei Leistungsanforderungen und damit auch für den Aufbau einer positiven *Selbstwertschätzung* (vgl. Zimmer 2014, 34).

#### 4.4.1.3 Die soziale Entwicklung

Frühe Bindungserfahrungen, die Kinder in ihrer Familie erlebten, haben einen großen Einfluss auf die soziale Entwicklung. Auch das Kindergartenalter ist ein wichtiger Entwicklungsabschnitt für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen, denn hier wird die Grundlage für deren Erwerb gelegt. „Viele in dieser Zeit erworbene Verhaltensmuster überdauern und prägen die nachfolgenden Lebensabschnitte“ (Zimmer 2014, 39). Das Netz sozialer Beziehungen erweitert sich in der Kita und soziale Lernprozesse werden durch die im alltäglichen Umgang und im Zusammenleben mit Anderen gemachten Erfahrungen beeinflusst. Bewegungsangebote und Bewegungsspiele scheinen für den Erwerb sozialer Kompetenzen gut geeignet zu sein. „Sie beinhalten zahlreiche Situationen, die es erforderlich machen, dass Kinder sich mit ihren Spielpartnern auseinandersetzen, Konflikte

lösen, Rollen übernehmen, Spielregeln aushandeln und anerkennen“ (Zimmer 2014, 40). Für den sozialen Entwicklungsbereich stehen die Themen *soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Regelverständnis, Frustrationstoleranz, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* im Vordergrund. Diese fünf Basiskompetenzen sozialen Handelns spielen bei Bewegungsaktivitäten in der Gruppe eine Rolle bzw. sind aufgrund bestimmter Regeln und Spielgedanken in das Spiel integriert (vgl. Zimmer 2014, 41).

Besonders der soziale und emotionale Entwicklungsbereich sind untrennbar verbunden. Emotionale und kognitive Prozesse bei der Verarbeitung sozialer Informationen zeigen sich häufig im (Bewegungs-) Handeln bei jüngeren Kindern. Bewegungssituationen und Bewegungsspiele ermöglichen, „sozial kompetentes Verhalten spielerisch und freudvoll einzuüben. Die Wahrnehmungsfähigkeit und Interpretation von Signalen der Partner stellen dabei einen elementaren Schritt jeglicher Interaktion innerhalb von Bewegungsspielen dar“ (Bischoff u. a. 2012, 10). In der Untersuchung von Eggert (2005) konnte dargelegt werden, dass Psychomotorik<sup>4</sup> vor allem eine Wirkung auf die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes hat. Choi & Lee (2008) konnten bei Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens, die an einem Psychomotoriktraining teilnahmen, positive Effekte auf deren sozio-emotionale Entwicklung ermitteln. Ebenso belegt die Studie von Amft u. a. (2013) eine positive Wirkung der Psychomotoriktherapie auf die Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen.

#### 4.4.1.4 Die motorische Entwicklung

Auch der motorische Entwicklungsbereich hat in jüngerer Zeit eine differenziertere Aufmerksamkeit in Bezug auf die Entwicklung motorischer Kompetenzen im Laufe der Entwicklungsspanne erfahren (Haywood & Getchell 2005; Baur u. a. 2009). Willimczik und Singer (2009) definieren motorische Entwicklung als „eine Reihe von miteinander zusammenhängenden, auf den motorischen Persönlichkeitsbereich bezogenen Veränderungen [...], die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufes, vorzugsweise operationalisiert über das kalendarische Alter zuzuordnen sind“ (Willimczik & Singer 2009, 21). Als Gegenstand der motorischen Entwicklung gelten zum einen die motorischen Fähigkeiten (wie konditionelle und koordinative Fähigkeiten), die elementaren motorischen Fertigkeiten der Alltagsmotorik (z. B. Gehen, Laufen, Springen, Werfen) und die sportlichen Fertigkeiten (z. B. Diskuswurf, Kraulschwimmen). Zum anderen sind die Haltungen und Bewegungen als äußere Erscheinungen der Motorik Gegenstand motorischer Entwicklung (vgl. Willimczik & Singer 2009, 22).

---

<sup>4</sup> Das Konzept der Psychomotorik geht von der wechselseitigen Verbindung von psychischen und physischen Prozessen aus. Das Fundament der Psychomotorik bilden die Schlüsselbegriffe Wahrnehmung, Bewegung und Körper/Leib.

In der frühen Kindheit ist die motorische Entwicklung durch Prinzipien der Differenzierung und der Integration gekennzeichnet (Trautner 1992). Die anfänglichen unkoordinierten Massenbewegungen werden zu immer differenzierteren und gezielteren Einzelbewegungen. Die Differenzierung ist durch eine fortschreitende Verfeinerung, Erweiterung und Strukturierung von Funktionen und Verhaltensweisen gekennzeichnet. Gleichzeitig setzt die Integration ein, bei der mit Zunahme von Einzelleistungen eine Koordinierung und übergeordnete Steuerung dieser Funktionen im zentralen Nervensystem einsetzt. Durch die Integration spezifischer Elemente einer Bewegung können Bewegungsmuster aufgebaut werden. Diese zwei Entwicklungsprinzipien (Differenzierung und gleichzeitige Integration) können sowohl auf der physiologischen Ebene (Zentrales Nervensystem), als auch auf motorischer und psychischer Ebene (emotionale Reaktionen) beobachtet werden (vgl. Zimmer 2014, 83ff.).

Über Körpererfahrungen entwickelt das Kind eine Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten. Bielefeld (1991, 17) definiert Körpererfahrungen als die „Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst wie unbewusst sein können“ und unterteilt diese in Körperschema und Körperbild. *Körperschema* beschreibt den neurologischen Teilbereich der Körpererfahrung und umfasst alle perzeptiv-kognitiven Leistungen des Individuums bezogen auf den eigenen Körper, wie Körperorientierung, Körperausdehnung und Körperkenntnis. Demgegenüber nimmt das *Körperbild* den psychologisch-phänomenologischen Teilbereich der Körpererfahrung ein, der die emotional-affektiven Leistungen des Individuums bezogen auf den eigenen Körper umfasst. Das Körperbild wird wiederum in Körperbewusstsein (physische Repräsentation des eigenen Körpers oder seiner Teile im Bewusstsein des Individuums bzw. die auf den Körper gerichtete Aufmerksamkeit), Körperausgrenzung (das Erleben der Körpergrenzen, d.h. den eigenen Körper deutlich von der Umwelt abgegrenzt erleben) und Körpereinstellung (die Gesamtheit der auf den eigenen Körper, insbesondere auf dessen Aussehen gerichtete Einstellungen, speziell die (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Körper) eingeteilt. Körpererfahrung bezieht einerseits das Wahrnehmen des eigenen Körpers mit ein und meint andererseits die Verbindung mit Empfindungen und Gefühlen (vgl. Bielefeld 1991, 17).

Erinnerungen, Erfahrungen, vorangegangene Erlebnisse sowie der aktuelle psychische Zustand des Kindes spielen bei der Wahrnehmung des eigenen Körpers eine entscheidende Rolle.

„Es wird deutlich, dass das Bild, das Kinder von ihrem eigenen Körper aufbauen, sich in enger Beziehung zur eigenen Gefühlswelt und zur Umwelt entwickelt. Nur wenn es dem Kind gelingt, eine innere Struktur aufzubauen, die es geradezu davor schützt, in dem es umgebenden Umweltraum aufzugehen, entwickelt das Kind eine eigene Persönlichkeit“ (Fischer 2009, 85).

Zusammengefasst wird „dieses körperbezogene Ganze“ als Körperkonzept oder Körperselbst bezeichnet und stellt einen Teil des Selbstkonzeptes dar. Da der Körper physisch wie auch psychisch immer an der Nahtstelle zwischen Person und Außenwelt steht, kommt dem Körperkonzept eine tragende und bleibende Bedeutung für das Selbstkonzept zu (vgl. Fischer 2009, 87).

Der Fortschritt der motorischen Entwicklung hängt stark von Erfahrungen und Übung sowie von materialen und sozialen Gegebenheiten der Umwelt ab. An Erfahrungen und Bewegungsumgebungen angepasste Förderung und Unterstützung führen bei jedem Kind zur Verbesserung. In Interventionsstudien wird fast immer ein positiver Einfluss auf die motorische Leistung nachgewiesen (Schwarz 2014). Die Befunde einer zweijährigen Längsschnittstudie konnten positive Auswirkungen eines zusätzlichen Bewegungsangebotes auf die motorischen Leistungen zeigen. Gleichzeitig sind nach Angaben der beteiligten Erzieherinnen positive Auswirkungen auf das soziale Verhalten der Kinder durch ein verstärktes Bewegungsangebot zu vernehmen (Krombholz 2004). Die motorische Entwicklung hat eine enorme Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (Thelen 2000).

Zimmer (1996) stellte fest, dass Kinder mit schlechten motorischen Leistungen (gemäß MOT 4-6 und KTK) einen geringeren Beliebtheitsgrad besitzen als Kinder mit guten motorischen Leistungen. Motorisch unterdurchschnittliche Kinder erhalten im Spiel geringere Anschlussmöglichkeiten durch die Ablehnung der Peers (Skinner & Piek 2001).

#### 4.4.1.5 Persönlichkeitsentwicklung

Die vier Entwicklungsbereiche entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander, wirken wechselseitig und werden maßgeblich durch die frühen Erfahrungen des Kindes mit seinem Körper, seiner sozialen und materialen Umwelt und seiner Bewegungserfahrungen beeinflusst. Alle vier Bereiche zusammen bilden die Grundlage für die *Persönlichkeitsentwicklung* des Kindes, für die die eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt die wichtigste Grundlage ist.



Kindliche Persönlichkeitsentwicklung ist immer als „ein Prozess des Zusammenwirkens psychischer, sozialer, kognitiver und motorischer Faktoren zu verstehen. [...] Jede Einwirkung auf einen dieser Bereiche hat gleichzeitig auch Konsequenzen für die anderen“ (Zimmer 2014, 199). Entwicklungsauffälligkeiten und -störungen, z. B. in der Sprache, der Motorik oder der Intelligenz des Kindes, treten meist nicht isoliert auf, sondern betreffen die gesamte Persönlichkeit und haben oft auch Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit und das Sozialverhalten. Vielfältige Bewegungserfahrungen und Bewegungsangebote beeinflussen die motorische Entwicklung positiv. Eine im frühen Kindesalter ansetzende Unterstützung zur Entwicklung von koordinativen Fähigkeiten und motorischer Kompetenz ist ein grundlegender Mechanismus zur Reduzierung negativer Einflussfaktoren. Entwicklung motorischer Fertigkeiten kann außerdem als Katalysator für viele Aspekte der physischen, psychischen und kognitiven Entwicklung über die Lebensspanne verstanden werden (Stodden & Holfelder 2013).

#### **4.4.2 Kindliches Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit**

Der Aufbau des kindlichen Selbstkonzeptes und der Aspekt der Selbstwirksamkeit nehmen einen hohen Stellenwert in der psychomotorischen Entwicklungsförderung ein und werden neben einem gesundheitsorientierten auch unter einem entwicklungsorientierten Bewegungsverständnis aufgeführt (Zimmer 2012a).

Die Entwicklung des *Selbstkonzeptes* beruht auf der Verarbeitung komplexer Informationen über die eigene Person. Dabei ist der Aufbau des Selbstkonzeptes keine rein kognitive Leistung, sondern wird immer auch durch emotionale Wahrnehmungen und soziale Erfahrungen beeinflusst. Das Kind baut sein Selbstkonzept aus vier unterschiedlichen Informationsquellen auf:

- „Informationen über die Sinnessysteme (das ‚Körperselbst‘ oder das ‚sensorische Selbst‘);
- Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens;
- Folgerungen aus dem Sich-Vergleichen und Sich-Messen mit anderen;
- Zuordnung von Eigenschaften durch andere“

(Zimmer 2012a, 60).

Die Informationen über das Körperselbst können als elementar bezeichnet werden, da diese die Basis für das Bewusstsein der eigenen Person bilden. Durch seine Wahrnehmungssysteme lernt das Kind seinen Körper, seine Stimme, seine Körpergrenzen und seine Lage im Raum kennen und damit zwischen dem Selbst (Ich) und der Umwelt (Nicht-Ich) zu differenzieren.

Der Körper ist das Bindeglied zwischen „innen“ und „außen“ und „wird zum Objekt der eigenen Wahrnehmung, im gleichen Moment ist er aber auch Subjekt in Bezug auf die Wahrnehmung der Welt. Wahrnehmung und Bewegung bilden bei diesem Prozess eine Einheit“ (Zimmer 2012a, 62).

Bewegungs- und Selbsterfahrungen ermöglichen das Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die als wichtiger Teilaspekt des Selbstkonzeptes betrachtet werden. Gerade in Spielsituationen und Bewegungsaufgaben erfährt das Kind, Einfluss auf die materiale oder soziale Umwelt zu nehmen, etwas bewirken und verändern zu können. Es erlebt sich als Verursacher bestimmter Effekte. Es ruft dabei eine Wirkung hervor und führt das Ergebnis auf die eigene Person und damit auf seine eigene Anstrengung und das eigene Können zurück, sodass ein erstes Konzept eigener Fähigkeiten entsteht. Das Gefühl etwas geschafft zu haben und zu können, bildet die Grundlage für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen (vgl. Zimmer 2012a, 64). Sein Handeln ermöglicht ihm ein Bild von seinen persönlichen Möglichkeiten. Die gemachten positiven oder negativen Erfahrungen bei der Erreichung oder Verfehlung von Handlungszielen, wirken sich auf sein *Selbstwertgefühl* sowie auf seine Leistungsmotivation aus (vgl. Krus 2004, 54f.). Diese Erwartungen (Misserfolg/ Erfolg) beeinflussen die Herangehensweise an zukünftige Ereignisse/Problemstellungen, das Kind modifiziert sein Verhalten. Bewegungsaktivität wird so „zu einem kindgerechten Mittel bei der Moderierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und beim Aufbau des Selbstkonzeptes“ (Fischer 2016, 77).

Psychomotorische Förderung „verfügt über vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten (u. a. in Bewegungsbaustellen und Bewegungslandschaften) und kann auf diese Weise erreichen, dass jedes Kind Erfolgserlebnisse auf seinem Entwicklungsniveau hat“ (vgl. Eggert u. a. 2014, 90). Je mehr Erfolgserlebnisse durch Bewegungserfahrungen gemacht werden können, desto wahrscheinlicher wird eine Generalisierung der Erfolgszuschreibung an die eigenen Kompetenzen vorgenommen, was sich positiv auf das *Selbstbild* und damit auf das Selbstkonzept auswirkt. Das Konzept der eigenen Fähigkeiten entwickelt sich darüber hinaus vor allem aus der Bewertung der eigenen Handlungen und Leistungen und aus dem Sich-Vergleichen und Sich-Messen mit anderen sowie aus der Zuordnung von Eigenschaften durch andere. Das kindliche Verhalten wird demnach neben den objektiven Leistungen und körperlichen Fähigkeiten auch durch die Erfahrung und Verarbeitung von Fremdeinschätzungen (Annahme, wie das Kind von anderen eingeschätzt wird) bestimmt (vgl. Zimmer 2014, 34f.).

Gerade Bewegung stellt ein geeignetes Medium zur Verbesserung des Selbstwertgefühls und damit zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes dar. Die Gründe liegen für Zimmer (2012a) in folgenden Besonderheiten:

„Bewegung ist die Nahtstelle zwischen der Person und der Umwelt. [...] Der Zugang des Erwachsenen zum Kind wird über spielerische, handlungsbezogene Aktivitäten wesentlich erleichtert. In frühen Lebensjahren bilden Spiel und Bewegung eine Einheit, die dem Kind den unmittelbaren Ausdruck von Gefühlen ermöglicht. Spielmaterial, Geräte und Bewegungssituationen fordern das Kind zur Aktivität auf. [...] Erfolge und Misserfolge werden unmittelbar und direkt als selbst verursacht erlebt, das Kind erlebt sich selbst als Verursacher von Effekten“ (Zimmer 2012a, 74).

Darüber hinaus leistet der hohe Aufforderungscharakter von Bewegungssituationen einen Beitrag zur Initiierung identitätsbildender Prozesse bei Kindern (vgl. Eggert u. a. 2014, 90).

In Untersuchungen konnten positive Auswirkungen psychomotorischer Förderung auf das Selbstkonzept nachgewiesen werden. Die Ergebnisse der Studie von Thieme (2012) zeigten einen positiven Einfluss von Bewegung auf das Selbstkonzept von Vorschul- und Grundschulkindern im Übergang. In erster Linie wirkte sich der Aspekt der Bewegung im Zusammenhang mit ressourcenorientierter Rückmeldung positiv auf das physische Selbstkonzept der Kinder aus. Bewegung wirkte sich positiv auf das schulische Selbstkonzept aus und im besonderen Maße wirken die bewegten und ressourcenorientierten Maßnahmen positiv auf das soziale Selbstkonzept der Kinder.

Stiller und Alfermann (2008) fassen in einem Überblicksartikel aus der sportpsychologischen Forschung zusammen, dass Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter vor allem bei Kindern mit niedrigem Selbstwertgefühl als wichtiger Einflussfaktor für eine positive Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzeptes betrachtet werden kann. Verschiedene Sport- und Bewegungsangebote wirken sich positiv auf das physische Selbstkonzept aus und verändern positiv die Aspekte wie Ausdauer, Kraft, Koordination und Beweglichkeit (Stiller, Pfeffer & Alfermann 2008). Die Bewältigung motorischer und kooperativer Bewegungsaufgaben in einer Gruppe kann einen Beitrag zur Ausbildung eines sozialen Selbstkonzeptes leisten (Sygusch 2008). Die Befunde von Rudolph u. a. (2013) zeigten signifikante Verbesserungen in den Selbstkonzepten Angsterleben, Selbstsicherheit und Moralorientierung - Selbstwertschätzung durch psychomotorische Förderung bei Kindergartenkindern.

Mithilfe eines Programmes zur Förderung koordinativer Fähigkeiten, das Übungen zur Koordination, Rhythmik und Balance, zur Schulung von Aktionsflexibilität, Interferenzkontrolle und Aufmerksamkeitskomponenten enthält, konnten Röthlisberger und Michel (2009) neben einer Verbesserung in der visuell-räumlichen Wahrnehmung auch eine positive Wirkung auf das Selbstkonzept nachweisen. „Die trainierten Kinder

beurteilten ihre eigenen Leistungen insgesamt deutlich besser als vorher und bedeutsam optimistischer als die Vergleichskinder, nicht nur im Fach Sport sondern auch in anderen Fächern“ (Röthlisberger & Michel 2009, 227).

#### **4.4.3 Psychomotorische Kompetenzeinteilung**

Im Vordergrund dieses Bedeutungsfeldes steht die Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes durch das Medium Bewegung. Über vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen soll das Kind lernen, sich sinnvoll mit sich selbst, seiner sozialen und dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen und entsprechend handeln zu können. Damit werden die Kompetenzbereiche der psychomotorischen Entwicklungsförderung angesprochen (Schilling 1981; Fischer 2009), die durch die drei wesentlichen Handlungsbereiche der Psychomotorik nämlich Körper-, Material- und Sozialerfahrungen erworben werden können.

Durch Körpererfahrungen und Sensorik lernt das Kind, sich selbst zu spüren (ich bewege mich). Durch selbsttätiges, aktives Handeln lernt das Kind seinen Körper kennen, ihn zu verstehen, mit ihm umzugehen und auf die Umwelt einzuwirken. „Die Orientierung am eigenen Körper ist die Basis jeder Orientierung im Raum“ (Fischer 2009, 23). Über seinen Körper spiegelt sich sein psychisches Empfinden und Erleben wider, es kann seine Gefühle und Bedürfnisse über ihn ausdrücken. Dies führt zu einem Kompetenzzuwachs und einem höheren Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und nicht zuletzt auch eine gewisse Selbstzufriedenheit. Handlungsfähigkeit wird durch positive Körpererfahrungen und ein positives Körpergefühl unterstützt. Wenn die Handlungskompetenz als gering eingeschätzt wird, werden Handlungsfähigkeiten blockiert und es kommt zu Vermeidungsverhalten und das Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen sinken. Das Kind erwirbt durch vielfältige Körpererfahrungen die *Ich- bzw. Selbstkompetenz*. Sie beschreibt die Wahrnehmung von sich selbst und dem eigenen Körper, die Fähigkeit seinen Körper zu erleben, zu verstehen und mit ihm umzugehen.

Der Bereich der Materialerfahrung umfasst den Einfluss der räumlich-gegenständlichen Umwelt auf die kognitiv-emotionale Entwicklung. „Der Umgang mit Materialien wird zum Medium der Erkenntnisgewinnung“ (Fischer 2009, 24). Es werden Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten des Materials leibhaftig erfahren, Gestalt- und Veränderbarkeit der materialen Umwelt entdeckt, begriffen und mit ihnen umgegangen. Unmittelbare Grenzen durch materiale Eigenschaften können erspürt werden. Das Kind erweitert seine *Sach- und Handlungskompetenz*. Die Förderung der kindlichen Handlungskompetenz ist abhängig von dem zur Verfügung gestellten Material, mit dem sich ein Kind auseinandersetzen soll. Materialien zur Anregung der Selbstständigkeit und Kreativität sind ideal. Die Sachkompetenz wird durch vielfältige Materialerfahrungen erworben und umfasst die Wahrnehmung und den Umgang mit der materialen und dinglichen Umwelt.

In gemeinsamen Bewegungssituationen treten Menschen in Beziehung, lernen sich zu verständigen und auszudrücken. Kinder erleben sich als Teil einer Gruppe, nehmen eigene und Bedürfnisse anderer wahr und respektieren diese. Sie lernen zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen, aber auch sich durchzusetzen. Bei kooperativer Aufgabenbewältigung werden Prozesse bei Kindern in Gang gesetzt, die das Selbstwertgefühl des Einzelnen stärken und die Anerkennung in der Gruppe sichern. Durch Sozialerfahrungen kann sich die *Sozialkompetenz* des Kindes entwickeln. Sie beinhaltet schließlich das Erkennen der eigenen Bedürfnisse und von Bedürfnissen anderer als Spannungsfeld, in dem sich alle Lernprozesse vollziehen.

Die drei Kompetenzbereiche stehen in einem engen Zusammenhang. Das Kind kann bei besserem Umgang mit Gegenständen, eine bessere emotionale Beziehung zu diesen Gegenständen aufbauen, was sich wiederum auf das Selbstwertgefühl und damit auf die Ich-Kompetenz auswirkt. Bei der Wahrnehmung der Dinge in ihren verschiedenen Qualitäten und Funktionen setzt der Lernprozess ein, der „über das Erleben dieser Informationen und die Verinnerlichung dieses Wissens schließlich zur Möglichkeit des Umgehens mit den Dingen, des Verändern der Dinge, des Handelns“ (Schilling 1981, 189) führt. Mit diesem veränderten Handeln geht eine veränderte Wahrnehmung einher und der Kreis schließt sich. „Auf diese Weise kommt es zu immer besserer Kenntnis in der Umwelt, zu besserer Kompetenz des Ichs für diese Welt“ (Schilling 1981, 189).

#### **4.4.4 Entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums und der materialen Erfahrung**

Insbesondere im Kindesalter gewinnt der atmosphärische Appellcharakter des physikalischen Raumes mit seiner materialen Beschaffenheit und seinen Erfahrungsmöglichkeiten für kindliche Entwicklungsprozesse an Bedeutung (vgl. Fischer 2016, 77). Wenn Kinder sich ihre Umwelt über Bewegung und Spiel aneignen, bauen sie eine Beziehung zu ihr auf und geben ihr eine eigene Bedeutung. Spielräume werden zu etwas Eigenem, einem Raum, der Aktivitäten des Kindes widerspiegelt. „In diesem Prozess verändert sich nicht nur die Umwelt, sondern auch das Kind, das aktiv seine Fähigkeiten und sein Können erweitert und damit in seiner Entwicklung voranschreitet“ (Fischer 2009, 109).

Die Aneignung der Umwelt durch das Kind bedeutet gleichzeitig Veränderungen und Umfunktionieren, um neue Bedeutungszusammenhänge spielerisch entdecken zu können. Zweckentfremdete Räume mit veränderbarem Material sind hierfür notwendig. Kinder sollen ihre Spuren hinterlassen, sich Dinge bemächtigen und selbst tätig werden können. Wenn Kinder die Räume nach ihren Vorstellungen und Mustern entdecken und erkunden und ihnen einen neuen Sinn geben können, bleiben so Phantasie, Neugier und Kreativität erhalten.

Durch die Aneignung der Umwelt und deren Erkundung aufgrund von Sinnes- und Körpererfahrungen erwirbt das Kind eine Repräsentation der Welt. „Diese Entwicklungsschritte sind von Orten abhängig, die dem Kind vielfältige Möglichkeiten bieten, multimodale Erkundungserfahrungen zu machen und seinen Handlungsspielraum zu erweitern“ (Fischer 2009, 109).

#### **4.5 Zusammenfassung**

Die vier übergeordneten Bedeutungsfelder von Bewegung (Lerngegenstand, Medium des Lernens, der Entwicklungsförderung und der Gesundheitsförderung) konnten aus der Analyse der interdisziplinären und internationalen Fachliteratur im Rahmen des Forschungsprojektes „BiK“ abgeleitet werden. Diese interpretative Kategorisierung mit den jeweiligen impliziten Kernthemen zieht die Problematik einer eindeutigen theoretischen wie praktischen Trennschärfe nach sich. Als offene Kategorien müssen sie betrachtet und deren Beziehungen, Überschneidungen und Abhängigkeiten durch weitere Fachkenntnisse berücksichtigt werden. „Die nach idealtypischen Gesichtspunkten vorgenommene Trennung stellt dabei keinen Widerspruch zu einer ganzheitlichen Sichtweise von Entwicklung dar. Die Unterscheidungen ermöglichen einen detaillierten Blick auf theoretische wie pädagogisch-praktisch bedeutsame Teilaspekte der kindlichen (Bewegungs-) Entwicklung“ (Hölter & Beudels 2013, 92). Unter dieser Prämisse weist die Fachliteratur der Bewegung einen hohen Stellenwert als Lerngegenstand, für die Gesundheits- und Entwicklungsförderung sowie für das Lernen in der frühen Kindheit zu. Die Ausführungen zu den Bedeutungsfeldern von Bewegung verdeutlichen bereits die vielfältigen Ansatzpunkte einer bewegungsorientierten Förderung der erforderlichen übergangsspezifischen Kompetenzen und Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule.

Im Folgenden wird auf Basis der dargelegten theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnisse zur Transitions- und Bewegungsthematik die Notwendigkeit und das Potenzial von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule begründet.

## **5 Ein bewegter Übergang - Theoretisches Konstrukt**

Die Ausführungen der ersten vier Kapitel bilden die Grundlage für das theoretische Konstrukt „Ein bewegter Übergang“. Ein erfolgreicher Übergang Kita-Grundschule ist dadurch gekennzeichnet, dass die erforderlichen Herausforderungen und Anpassungen durch das Kind und seine Eltern bewältigt werden. Im Sinne der Transition als Ko-Konstruktion wirken alle am Prozess beteiligten Personen zusammen (vgl. Kapitel 1) und verständigen sich über den gemeinsamen Prozess, indem eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Rahmenbedingungen beider Systeme erfolgt (vgl. Kapitel 2). Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand zu Transitionen gelten vorhandene Kompetenzen und Ressourcen beim Kind als bedeutsame Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung (vgl. Kapitel 3). Für den Bewältigungsprozess ist dabei entscheidend, inwieweit das Kind auf vorhandene Ressourcen und Kompetenzen zurückgreifen bzw. diese aktivieren kann. Die Ausführungen zu den Bedeutungsfeldern von Bewegung (vgl. Kapitel 4) verdeutlichen die vielfältigen Ansatzpunkte einer bewegungsorientierten Förderung der erforderlichen Basiskompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule und damit die Notwendigkeit, den Transitionsprozess unter einer bewegungsorientierten Perspektive zu betrachten, was im folgenden Kapitel theoretisch begründet und wissenschaftlich fundiert wird.

### **5.1 Bewegung als Chance für die Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind**

Für einen erfolgreichen Eintritt in die Schule und einen daraus resultierenden Schulerfolg muss das Kind motorische, sprachliche, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen entwickeln, die sich aus dem Anforderungsprofil im Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004a, 2011) ableiten lassen und die als übergangsspezifische Kompetenzen identifiziert wurden (vgl. Kapitel 3). Zahlreiche Überschneidungen dieser Kompetenzen und Ressourcen mit den Zielen und Inhalten der Bedeutungsfelder von Bewegung (vgl. Kapitel 4) lassen sich feststellen. Bewegung und Körper gewinnen in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung, da sie das Fundament für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse bilden und zum einen Ziel bzw. Gegenstand des Bildungsprozesses (Bewegungsbildung), also Erziehung zur Bewegung, und zum anderen Medium für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse (Bewegungskompetenz als Bildungsdimension bedeutet Erziehung durch Bewegung) sind (Bahr u.a. 2012; Fischer u.a. 2016b). Es können vielfältige Anregungspotenziale von Bewegung und Körper zur Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen, von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren abgeleitet werden.

Die Ausführungen zu den Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs machen deutlich, dass eine ganzheitliche Förderung des Kindes notwendig ist, um alle erforderlichen übergangsspezifischen Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln. Eine ganzheitliche, stärken- und bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitung steht im Mittelpunkt einer Förderung durch Bewegung und kann durch diese gewährleistet werden (vgl. Fischer 2009; Zimmer 2012a, 2014). Bewegung und Spiel sind elementare Betätigungs- und Ausdrucksformen des Kindes. Durch sie begreift das Kind seine Umwelt und jede neue Bewegungserfahrung wird zur Welterfahrung. Bewegung wird unter einer phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen Sichtweise als die an Handlung gebundene, sinngeladene Interaktion des Menschen in und mit seiner Umwelt definiert. Die Erlebnisdimension der Bewegung wird betont. „Bewegung wird damit als eine anthropologische Grundkategorie verstanden, die es dem Individuum ermöglicht, sich handelnd seine materiale und soziale Umwelt zu erschließen, sie wahrzunehmen, zu interagieren und auf sie einzuwirken“ (Krus 2015, 40). Bewegung und Körper bilden für das Kind den Zugang zur Welt, werden zum Medium der Aneignung und Erkenntnisgewinnung und haben eine fundamentale Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche (Fischer u.a. 2016b; Krus 2015). Bewegung eröffnet einen kindgemäßen und entwicklungsangemessenen Zugang zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung und explizit zum Erwerb und zur Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen.

Mit einer individuellen und ganzheitlichen Entwicklungsförderung durch Bewegung können insbesondere die Kinder erreicht werden, die Unterstützung beim Übergang benötigen. Denn trotz vieler Bemühungen in Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule gibt es Kinder, die die mit dem Übergang einhergehenden Anforderungen und Veränderungen nicht angemessen bewältigen können. Zu diesen zählen Kinder, die aufgrund ihrer belasteten familiären Verhältnisse ein erhöhtes Risiko zur nicht erfolgreichen Schullaufbahn besitzen (Entwisle & Alexander 1998), diejenigen, die bereits länger vor dem eigentlichen Übergang anhaltende Auffälligkeiten und Anpassungsprobleme zeigen (Caspi & Moffitt 1993; Faust u.a. 2012; Kluzniok u.a. 2012), sogenannte „Übergangsverlierer“ und „Übergangsgestresste“ (Beelmann 2013). Damit auch diese Kinder den Übergang erfolgreich bewältigen können, benötigen sie Ressourcen und Schutzfaktoren, z.B. ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Problemlösefähigkeiten, auf die sie im Übergangsprozess zurückgreifen können, um die Risikofaktoren ausgleichen zu können (Opp & Fingerle 2007). Die Ressourcen und Schutzfaktoren überschneiden sich mit Zielen und Inhalten der Psychomotorik. Mit der Aufnahme der salutogenetischen Perspektive in ihr Theoriegebäude hat sich die Psychomotorik der Gesundheitsförderung zugewandt und bewegt sich nun im Schnittpunkt von Entwicklung und Gesundheit (vgl. Fischer 2009, 250).



Psychomotorische Entwicklungsförderung im Kontext der Gesundheitsförderung führt zum Aufbau und zur Förderung von Ressourcen und Schutzfaktoren (Krus 2006; Zimmer 2006). Hier spiegeln sich die Inhalte und Ziele der Bedeutungsfelder *Bewegung als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung* wider.

Zu den Risikokindern zählen auch Kinder mit Migrationshintergrund, da Migration ebenfalls einen Risikofaktor darstellt (Wustmann 2011; Opp & Fingerle 2007). Die Ergebnisse der PISA-Studien machen auf die „Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem“ aufmerksam und nennen „als Hauptursache die unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache“ (Textor 2015, 100). Damit sind die Anforderungen an die Sprachförderung in der Kita gestiegen (vgl. Textor 2015, 100). „Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund spielt es eine wichtige Rolle, dass sie sich zunächst in einem Medium ausdrücken können, in dem sie sich sicher fühlen. Über Bewegung fällt es ihnen oft leichter, mit anderen Kindern zu kommunizieren, sich mitzuteilen“ (Zimmer 2012b, 13). Oft beherrschen sie die nonverbalen Anteile der Sprache sehr gut und können sich über Gestik und Mimik, über Gebärden und über ihren Körper verständigen. „So üben sie den Kontakt mit anderen, fühlen sich anerkannt und wahrgenommen, die Teilnahme am verbalen Austausch der anderen Kinder trägt zu ihrem Sprachverständnis bei und gibt ihnen Gelegenheit, sich schrittweise auch in der verbalen (Fremd-)Sprache zurecht zu finden“ (Zimmer 2012b, 13). Bewegung dient als idealer Zugang zu Kindern mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig können Spiele aus anderen Kulturen vorgestellt und gespielt werden, sodass ein gegenseitiges Kennenlernen der jeweiligen Kulturen und Bräuche ermöglicht und gleichzeitig die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen gefördert wird.

Zudem können über Kita und Schule alle Kinder erreicht und eine ganzheitliche Förderung durch Bewegung ermöglicht werden. Da der Übergangsprozess kein punktuell Ereignis darstellt, sondern lange vor der Einschulung beginnt und erst in der Schule mit schulspezifischen Erfahrungen abschließt (vgl. Griebel & Niesel 2011; vgl. Kapitel 1), bildet zum einen die Kita ein ideales Feld für eine frühzeitig ansetzende Förderung und Stärkung durch Bewegung, da 94,0% der Kinder (vgl. BMFSFJ 2017, 14) im vorschulischen Alter erreicht werden können und damit auch die potenziellen „Übergangsverlierer“ eine frühzeitige Chance auf Stärkung ihrer Kompetenzen zu erhalten. Zum anderen werden spätestens in der Schule alle schulpflichtigen Kinder erreicht und sowohl der Kompetenzerwerb als auch die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Ressourcen können durch Bewegung erfolgen, indem sie für die Strukturierung des Schulalltags durch Bewegungspausen und bewegten Unterricht eingesetzt wird (Dordel & Breithecker 2003; Breitenstein 2012).

Darüber hinaus sind Kinder auch auf soziale Ressourcen angewiesen. Eltern als Moderatoren im Übergangsprozess unterstützen ihr Kind und können als stabile und verlässliche Bezugspersonen eine sichere Basis darstellen, Sicherheit, Vertrauen und Autonomie fördern und als positives Modell fungieren (vgl. Wustmann 2011, 107ff.). Der positive Aufbau und die Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehung kann durch das vielfältige anregungsreiche Potenzial von Bewegung ermöglicht werden (Fischer 2009). Grundlegende Beziehungsthemen in der Eltern-Kind-Interaktion sind dabei „Bewegungsfreude entwickeln“, „Kommunikation und Interaktion“ sowie „Vertrauen aufbauen und stabilisieren“ (Reppenhorst & Schäfer 2012). Der Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen ist für die Veränderung kindlicher Bewegungs- und Verhaltensmuster erforderlich und bereits Gegenstand der Psychomotorik (Balgo 2004). Bewegung und Spiel gelten als Anlässe zur Beziehungstiftung (vgl. Fischer 2009, 158). „Die Wahrnehmung einer sicheren Beziehungsbasis ermöglicht dem Kind die notwendige Exploration seiner materialen und sozialen Umwelt, fördert die damit verbundene Entwicklung eigener Kompetenzen und bietet Spielräume für die Ausgestaltung von Beziehungsmustern“ (Krus 2008, 68). Besteht eine positive und stabile Beziehung zwischen Eltern und Kind, können Eltern ihr Kind weiterführend in der Ausbildung personaler Ressourcen unterstützen, die es für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigt.

Auch Kita und Schule als Bildungsinstitutionen können soziale Ressourcen darstellen, die fehlende soziale Ressourcen in der Familie und im direkten Umfeld der Kinder kompensieren können. Aufgrund des engen und intensiven Kontakts mit den Kindern in der Kita und der Schule können pädagogische Fach- und Lehrkräfte die benachteiligten Kinder stark prägen und ihnen einen anderen Kontext des Aufwachsens bieten, als dies den Familien oder dem sozialen Umfeld möglich ist (vgl. Groos & Jehles 2015, 18). Über Bewegung und Spiel erhalten pädagogische Fach- und Lehrkräfte einen Zugang zum Kind. In der Rolle als entwicklungsbegleitende Person können sie das Kind in seiner Persönlichkeit stärken und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen unterstützen.

## **5.2 Bewegung als Chance für die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte**

Die Einbindung gezielter Bewegungsanlässe und -angebote in die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte dient zur Unterstützung des Aufbaus und der Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen. Das Verständnis von Bewegung als Ziel (Bewegungsbildung) und als Medium von Bildungs- und Entwicklungsprozessen in den Feldern Gesundheit, Lernen und Entwicklungsförderung bedeutet für die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, eine beziehungsstiftende und vorbildgebende Rolle einzunehmen sowie „Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen und den Rahmen zu strukturieren, in dem selbsttätiges (Bewegungs-)Handeln und Denken möglich wird“ (Fischer u. a. 2016b).

Die Einbindung von Bewegung in die Übergangsgestaltung wird bereits in einigen Modellprojekten thematisiert. In diesen Projekten wird Bewegung als Medium des gemeinsamen Handelns und zur Kooperation und Kommunikation von Kindertagesstätte und Grundschule genutzt. Durch gemeinsame, institutionsübergreifende Bewegungsangebote können sich die angehenden Schulkinder das neue Lern- und Lebensfeld erschließen, indem Schulkinder der ersten Klassen gemeinsam mit den Vorschulkindern über einen längeren Zeitraum Bewegungslandschaften in der Turnhalle der Schule, in den Klassenräumen sowie auf dem Pausenhof erleben. Die kooperativen Bewegungsangebote ermöglichen den zukünftigen Schulkindern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer kennenzulernen und mit den Räumlichkeiten vertraut zu werden. Die spielerische und an Bewegung gebundene räumliche Exploration entspricht der kindlichen Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungswelten. Zugleich können in diesem Setting die zeitlichen Strukturen von Arbeits- und Pausenphasen erlebt und in den eigenen Erfahrungsschatz aufgenommen werden. Unterdessen kann bei diesen bewegten Maßnahmen auf die Unterstützung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern fokussiert werden, sodass der Erwerb und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen unterstützt werden (Thieme 2011; Amt für soziale Arbeit 2012).

Ein vergleichbares Modell zeigt das Verbundprojekt „TransKiGs“ (2005-2009), das neben dem gegenseitigen Kennenlernen die Verbindung von Bewegung und Sprache in den Mittelpunkt stellt. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte konzipieren gemeinsam eine „Brücke des Übergangs“ zur Sprachentwicklung über Bewegung. „Dies ist ein Projekt, das die Bewegungs- und Sprachentwicklung fördert und gleichzeitig den Kita-Kindern den Weg in die Schule ebnet“ (Hofmann 2009, 22), indem Kindergartenkinder mit Grundschulkindern die in der Aula entstandene Bewegungslandschaft einmal in der Woche nutzen können. Über die genannten Projekte hinaus wurde die Notwendigkeit, Bewegung

für den Erwerb übergangsspezifischer Kompetenzen des Kindes mit einzubeziehen, in der Praxis bisher noch nicht angemessen anerkannt und umgesetzt. Jedoch konnte mit dem Übergangskonzept „Bewegung macht stark für die Schule“ die Stärkung des physischen, sozialen und schulischen Selbstkonzepts als bedeutender Faktor für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung im letzten Kindergartenjahr aufgezeigt werden (Thieme 2011). Hier wird das Potenzial von Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind sowie Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte deutlich.

Im Übergangsprozess ist die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften von Bedeutung (Griebel & Niesel 2011; Hanke & Hein 2010). Zwei Bildungsinstitutionen treffen aufeinander, die spezifische Inhalte und Ziele in Bezug auf Bildung und Lernen aufweisen. Es besteht in der Zusammenarbeit von Kita und Grundschule die Notwendigkeit des Austausches über diese Spezifika (Griebel & Niesel 2011; Ahtola u. a. 2011). Bei der Betrachtung des jeweiligen Bildungsauftrags und Bildungsverständnisses wird deutlich, dass eine Gemeinsamkeit darin besteht, dass das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden soll. Konkret geht es um die Stärkung individueller und grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, das Bildungsverständnis in der Grundschule betont ausdrücklich die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls. Das Potenzial von Bewegung wird auch an dieser Stelle ersichtlich, da es als Medium in der Entwicklungsförderung angesiedelt ist (Fischer 2009; Zimmer 2012a, 2014).

Bewegung hat eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche. Alle Entwicklungsbereiche zusammen bilden die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung, für die die eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt die wichtigste Grundlage ist (Fischer 2009; Zimmer 2014). Der Aufbau des kindlichen Selbstkonzeptes und der Aspekt der Selbstwirksamkeit nehmen einen hohen Stellenwert in der psychomotorischen Entwicklungsförderung ein (Zimmer 2012a; Krus 2004). „Bewegung ist die Nahtstelle zwischen der Person und der Umwelt. [...] Erfolge und Misserfolge werden unmittelbar und direkt als selbst verursacht erlebt, das Kind erlebt sich selbst als Verursacher von Effekten“ (Zimmer 2012a, 74).

Aufgrund der Erkenntnisse über das Lernen im Elementar- und Primarbereich sind informelle Lern- und Bildungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu gestalten, die Spiel und Lernen verbinden und Lernen mit allen Sinnen ermöglichen (Pramling Samuelsson 2004; Liegle 2013). In der Kooperation zwischen Kita und Grundschule muss es darum gehen, eine Didaktik der indirekten Erziehung anzuwenden, indem die interpersonale, situative, räumliche und sächliche Umwelt der Einrichtungen bewusst und absichtsvoll gestaltet wird (vgl. Liegle 2013, 146). Da der Übergang ein prozesshaftes Geschehen ist und über einen längeren Zeitraum verläuft, d.h. erst in der

Schule mit schulspezifischen Erfahrungen abschließt (Griebel & Niesel 2004a, 2011), sollte informelles Lernen auch Eingang in die Grundschule finden. Dabei geht es darum, eine Balance zwischen formalem und informellem Lernen herzustellen und Lernen durch Spielen und mit allen Sinnen zu ermöglichen (vgl. Dunker 2010). Es zeigen sich Parallelen zu einer bewegungsorientierten Didaktik, die sich ebenfalls an Liegle orientiert und der dualen Bedeutungszuschreibung der Bewegungsthematik entspricht: „Bewegung ist sowohl Ziel und Gegenstand von Bildung, als auch Medium und Kern von Bildungs- und Entwicklungsprozessen im Kindesalter [und Grundschulalter - Anm. d. Verf.] in bereichsübergreifender Perspektive“ (Fischer u.a. 2016b, 244f.). Darüber hinaus wird Bewegung in der Psychomotorik im Handlungskontext verstanden. „Handlungen sind Mittel zum Zweck und damit immer zielorientiert“ (Fischer 2009, 287). In der Grundschule nimmt somit ein spiel- und handlungsorientierter Unterricht einen hohen Stellenwert ein, da er auf die Förderung des Aufbaus von Wissen und Verstehensprozessen zielt. Ein psychomotorischer Basisunterricht ist für alle Kinder zu Beginn des Grundschulalters sinnvoll, „weil er themenzentrierte Spielhandlungen und Bewegungshandlungen als Basiserfahrungen entwicklungssystematisch vermittelt“ (Fischer 2009, 282). Spiel und Bewegung sind geeignete Medien zur Minderung der Kluft zwischen Erfahrungen und Erkenntnis (Keller & Fritz 1998). Es bildet die „Grundform der Auseinandersetzung des Kindes mit sich, seinen bedeutsamen Themen und Entwicklungsaufgaben in seiner Lebenswelt“ (Fischer 2009, 282). Bewegung als Medium des Lernens hat in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert.

Für die Unterstützung und Förderung des Kindes beim Übergang durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte ist das Zusammenwirken aller Beteiligten Voraussetzung (Griebel & Niesel 2004a, 2011). Dazu gehört auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, was eine wesentliche pädagogische Aufgabe im Übergangsprozess darstellt und in den gesetzlichen Grundlagen von Kita und Schule sowie in den Bildungsplänen für Kitas und Rahmenlehrplänen für Grundschulen verankert ist (vgl. Kapitel 2.1). Das zentrale Element der Zusammenarbeit ist eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die gekennzeichnet ist durch eine enge Kooperation von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften, einen gegenseitigen Austausch über ihr Handeln und ihre Haltung sowie die gemeinsame Unterstützung im Interesse des Kindes (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013b, 13). Dies gilt auch für den Übergangsprozess. Dabei ist es Aufgabe pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, aktiv auf Eltern zuzugehen und sich an ihren Stärken und Interessen zu orientieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau & Dörner 2008, 22). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als eine Haltung zu verstehen, statt als bloße Methode, ist für den Beziehungsaufbau und Zugang zu den Familien entscheidend, wodurch letztendlich die Qualität der Partnerschaft bestimmt wird (vgl. Schneider 2013a, 36).

Bewegung als wesentliche Ausdrucksform des Menschen impliziert grundlegende Beziehungsthemen. Das Potenzial von Bewegung liegt darin, es als Medium für „gegenseitiges Kennenlernen“, „in Kontakt kommen“, „Vertrauen aufbauen“ und „Zusammenarbeit zum Thema machen“ (Schneider 2013b, 147f.) zu nutzen. Bewegung ermöglicht emotional-körperliche Erfahrungen und eine interaktive Auseinandersetzung der Person mit seiner Umwelt als soziales Handlungsmuster und als Medium der Interaktion. Die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit kann durch eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Eltern als Partner geschaffen werden. Für Aufbau und Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen sind gemeinsames Handeln und die daraus resultierenden verbindenden Erlebnisse erforderlich (vgl. Schneider 2013a, 38f.). Untersuchungen haben gezeigt, dass sich handlungsorientierte Angebote am besten eignen und positive Effekte zeigen. Positiv von Eltern bewertete Angebote sind u.a. gekennzeichnet durch eine ungezwungene, offene Kommunikation zwischen Eltern und Fach- und Lehrkräften, partnerschaftliche Kooperation, aktive Mitwirkung der Eltern und eine gesellige, gemütliche Atmosphäre (Grimm & Mackowiak 2006; Reuter 2007).

Diesen Forderungen kann eine bewegungsorientierte Zusammenarbeit von Eltern und Fach- und Lehrkräften nachkommen. Die erforderlichen Aspekte für den Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften weisen zahlreiche Überschneidungen zu den grundlegenden Prinzipien und Inhalten der psychomotorischen Entwicklungsförderung auf. Die Zusammenarbeit in Bewegung beinhaltet gemeinsames Erleben, Kommunizieren und Verstehen über den Körper und im Handeln. Über das Medium Bewegung kann eine Zusammenarbeit auch mit Eltern/Familien mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen angebahnt und eine kulturelle Verständigung und Inklusion von Randgruppen ermöglicht werden (vgl. Schneider 2013a, 40). Aktuelle Studien weisen auf die Notwendigkeit differenzierter Unterstützung von Eltern mit niedrigem Schulabschluss und mit Migrationshintergrund für die Übergangsbewältigung hin (Fried u.a. 2011; Pfaller-Rott 2010). Erziehungspartnerschaften mit Eltern mit Migrationshintergrund einzugehen und sie in die pädagogische Arbeit einzubinden, ermöglicht allen Kindern eine Vermittlung wichtiger Bildungserfahrungen. „Sie lernen andere Kulturen, Religionen, Lebensweisen, Bräuche, Sprachen und Werthaltungen kennen, entwickeln soziale und kommunikative Kompetenzen [...], werden empathisch für deren besondere Lebenssituation in Deutschland und sind eher gefeit gegen Ethnozentrismus, Ausländerfeindlichkeit und Rassismus“ (Textor 2015, 99).

In diesem Zusammenhang können Eltern gleichzeitig als aktive Bewältiger beim Übergang in den Blick genommen werden, da dies in zahlreichen Modellprojekten oft unberücksichtigt bleibt. Da die Bedeutung elterlicher Unterstützung in Studien aufgezeigt wurde (Grotz 2005), wird die Wichtigkeit von Partizipation und Unterstützung der Eltern beim Übergangsprozess unterstrichen, da diese dadurch wiederum in die Lage versetzt werden können, ihr Kind bei der Bewältigung des Übergangs zu unterstützen.

Diese Aspekte zur bewegungsorientierten Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften können auch für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften im Hinblick auf Aufbau und Gestaltung einer Kooperation im Übergangsprozess wirkungsvolle Elemente sein. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand ist eine Kooperationspraxis zwischen den beiden Bildungseinrichtungen kaum etabliert (Faust u.a. 2011) und die Wirksamkeit von Kooperationen zwischen Kita und Grundschule für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind ist sehr unterschiedlich (Ahtola u.a. 2011; Kluczniok u.a. 2015). Zudem wird Zusammenarbeit durch die spezifischen Rahmenbedingungen beider Systeme erschwert (vgl. Kapitel 2).

Durch gemeinsames Handeln und den daraus resultierenden verbindenden Erlebnissen kann eine Beziehung zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften entstehen und wachsen und sich zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit „Grundhaltungen wie Offenheit, Transparenz, Geduld, Wertschätzung, Toleranz, Respekt, Vertrauen, Empathie, Echtheit und Dialogbereitschaft“ (Schneider 2013a, 36) entwickeln.

### 5.3 Zusammenfassung

Die Betrachtung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive wurde theoretisch erläutert, indem die Chancen und Potenziale von Bewegung zur *Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* und zur *Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* aufgezeigt wurden. Bewegung als elementare Betätigungs- und Ausdrucksform hat einen hohen Stellenwert für Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit und damit für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Als entwicklungsangemessenes und kindgerechtes Medium unterstützen Bewegung und Bewegungsangebote die Entwicklung und Förderung erforderlicher Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs aller Kinder. Bewegungsmöglichkeiten werden durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte gemeinsam initiiert. Die Zusammenarbeit mit Eltern kann ebenso in Bewegung erfolgen, da Bewegung für Kind und Erwachsene ein gleichermaßen ansprechendes und geeignetes Medium darstellt und als verbindendes Element zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften sowie Eltern dienen kann. Bewegung nimmt somit als zentrales *Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* einen großen Stellenwert ein.

Da die förderliche Wirkung von Bewegung nachgewiesen und als Unterstützung für die Übergangsbewältigung durch das Kind theoretisch begründet und wissenschaftlich fundiert wurde, sollte dieses Verständnis auch in der Praxis anerkannt und etabliert werden. Der Stellenwert von Bewegung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse und für die damit einhergehende Ausbildung und Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen muss vor allem auf bildungspolitischer Ebene anerkannt werden. In den Bildungsplänen für Kitas hat bereits die Transitionsthematik Eingang gefunden und Bewegung ist als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen. Daran anknüpfend wird in der vorliegenden Untersuchung eine Analyse der offiziellen Vorgabendokumente im Hinblick auf die Verankerung der Transitions- und Bewegungsthematik durchgeführt und überprüft, ob und inwieweit bereits auf einen Zusammenhang in diesen Dokumenten hingewiesen wird. Im folgenden Teil B der Arbeit wird das methodische Vorgehen vorgestellt (vgl. Kapitel 6) und die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 7) werden dargestellt.



# **Empirische Untersuchung**

## **B Empirischer Teil**

### **6 Das methodische Vorgehen**

In diesem Kapitel wird die methodische Umsetzung der Dokumentenanalyse dargestellt. Zunächst erfolgt die Ableitung und Formulierung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 6.1). Die Dokumentenanalyse ist eine Teiluntersuchung des Forschungsvorhabens „Bewegung in der Frühen Kindheit (BiK)“ und wird mit ergänzenden Untersuchungspunkten vorgestellt (vgl. Kapitel 6.2). Im weiteren Verlauf wird die Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung beschrieben (vgl. Kapitel 6.3), um abschließend die Datenerhebung und -auswertung zu erläutern (vgl. Kapitel 6.4).

#### **6.1 Ableitung und Formulierung der Fragestellungen**

Der Übergang Kita-Grundschule ist ein besonderes Ereignis im Leben eines Kindes, das sowohl mit Belastungen und Risiken als auch mit Chancen und Potenzialen für das Individuum verbunden sein kann. Es handelt sich nicht um ein punktuellere Ereignis, sondern um einen kontinuierlichen Prozess, der nicht nur vom Individuum allein zu bewältigen ist, sondern sich im Kontext der jeweiligen sozialen Systeme (Elternhaus, Kita und Grundschule) vollzieht. Der Übergang beginnt bereits vor dem eigentlichen Wechsel, beruht auf vorangegangenen Transitionserfahrungen und endet erst mit der erfolgreichen Anpassung an das neue System Grundschule. Beim Übergang lassen sich einschneidende Veränderungen und Anforderungen für das Kind auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beschreiben (vgl. Kapitel 1.2.3), die sich aufgrund unterschiedlicher rechtlicher, struktureller und inhaltlicher Bedingungen der Systeme Kita und Grundschule ergeben (vgl. Kapitel 2). Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand zu Transitionen gelten für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen und damit des Übergangs vorhandene Kompetenzen und Ressourcen beim Kind (vgl. Kapitel 3) sowie die Kooperation von pädagogischen Fachkräften der Kita und pädagogischen Lehrkräften der Grundschule als bedeutsame Faktoren. Die fachliche Auseinandersetzung mit Ansätzen einer gezielten Unterstützung bei der Übergangsbewältigung ist erforderlich. Fokussiert wird dabei auf Bewegung, da deren förderliche Wirkung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse und deren Bedeutung für die Stärkung kindlicher Kompetenzen bereits nachgewiesen wurde (vgl. Kapitel 4).

Bewegung und bewegungsorientierte Angebote können die Entwicklung und Förderung der für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung erforderlichen Kompetenzen unterstützen. Dazu wurde in der vorliegenden Arbeit ein theoretisches Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ entwickelt (vgl. Kapitel 5), welches *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* und *als Medium der Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* begründet und wissenschaftlich fundiert.

Die Transitionsthematik hat bereits Eingang in die Bildungspläne gefunden und Bewegung wird dort als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen. Die Bildungspläne für Kitas und Rahmenlehrpläne für Grundschulen gelten als richtungsweisend und zum Teil verbindlich für die Bildungsarbeit im Elementar- und Primarbereich auf Landesebene. Aufgrund dessen wird in der vorliegenden empirischen Untersuchung analysiert, ob und inwieweit ein Zusammenhang zwischen Bewegung und dem Transitionsprozess Kita-Grundschule in den offiziellen Vorgabendokumenten für Kitas und Grundschulen der Bundesländer hergestellt wird. Da Bewegung in den Bildungsplänen als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen wird, werden ebenso die Lehrpläne für das Fach „Sport“ analysiert. Die Verankerung der Transitionsthematik und des Bewegungsverständnisses sowie der Zusammenhang zwischen Bewegung und dem Transitionsprozess Kita-Grundschule sollten sich auch in den Ausbildungscurricula widerspiegeln. Dazu werden die curricularen Vorgaben für den Elementar- und Primarbereich (Modulhandbücher) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen in der Dokumentenanalyse ausgewertet.

Forschungsleitende Frage ist, welchen Beitrag die Dokumente zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive leisten können. Im Mittelpunkt der Analyse der Dokumente des Elementar- und Primarbereichs steht dabei die Verankerung der Transitionsthematik und des Bewegungsverständnisses. Einige Forschungsergebnisse zur Verankerung der Bewegungsthematik in den Vorgaben des Elementarbereichs zeigen, dass in allen Bildungsplänen der Bundesländer Bewegung als eigenständiger Bildungsbereich oder als Querschnittsthema ausgewiesen ist (Bahr 2013), die besondere Bedeutung von Bewegung in den entsprechenden curricularen Vorgaben für Fachschulen zumeist unberücksichtigt bleibt (vgl. Bahr & Fischer 2016, 102) und in den Hochschulcurricula keine echten Spezialisierungen vorkommen (BiK-Schlussbericht 2014, 22). Ergebnisse aus einer quantitativen Befragung frühpädagogischer Fachkräfte und von Lehrenden an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik und von Lehrenden an (Fach-)Hochschulen und Universitäten ergaben, dass Bewegungsthemen in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte eine eher untergeordnete Rolle spielen. Zudem wird der sehr praxisbezogene Bildungsbereich Bewegung in der Ausbildung vorwiegend auf theoretischer Basis vermittelt (Stahl-von Zabern u. a. 2013).

Eine Dokumentenanalyse zur Verankerung der Transitionsthematik in den Bildungsplänen für Kitas und Rahmenlehrplänen für Grundschulen liegt nicht vor. Untersuchungen zur Verankerung der Transitionsthematik in der Ausbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte zeigen auf, dass in 75% der Lehramtsstudiengänge, 58,8% der fachschulischen und fachakademischen Ausbildung und 43% der kindheitspädagogischen Studiengänge keine Lerneinheiten zum Thema Transition Kita-Grundschule identifiziert werden können. Während des Studiums bzw. der Ausbildung haben 36,6% der Lehramtsstudentinnen und -studenten, 16,9% der Erzieherinnen und Erzieher sowie 8,3% der Kindheitspädagogikstudentinnen

und -studenten keinen Kontakt mit der Übergangsthematik. Die Bearbeitung der Thematik wird von 57% der Lehramtsstudentinnen und -studenten, 37% der Erzieherinnen und Erzieher sowie von 26% der Kindheitspädagogikstudentinnen und -studenten mit ausreichend bis ungenügend bewertet (Henkel & Neuß 2015).

Offen bleibt die Fragestellung, inwiefern die Transitionsthematik in den Bildungsplänen für Kitas sowie die Bewegungsthematik in den Rahmenlehrplänen für Grundschulen und in den Ausbildungscurricula pädagogischer Lehrkräfte verankert sind und inwiefern bereits auf einen Zusammenhang von Bewegung und den Transitionsprozess Kita-Grundschule hingewiesen wird. Aufgrund der zwischenzeitlichen Überarbeitung und Aktualisierung der entsprechenden Dokumente sowie der erweiterten Fragestellung werden diese nochmals analysiert und ausgewertet.

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind im Einzelnen:

- Inwieweit ist die Transitionsthematik in den Dokumentengruppen berücksichtigt?
- Inwieweit finden sich die Bedeutungsfelder von Bewegung (Bewegungsverständnis) in den Dokumentengruppen wieder?
- Inwieweit besteht ein Zusammenhang von Transitionsprozessen und Bewegung in den Dokumentengruppen?

Die Analyse erfolgt in den Bildungsplänen für Kitas mit eigenständigem Bildungsbereich, Rahmenlehrplänen für Grundschulen und Lehrplänen für das Fach „Sport“ der Bundesländer sowie in den Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

Weitere Fragestellungen lassen sich ableiten:

- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich bei einem bundeslandbezogenen Vergleich im Hinblick auf die Transitionsthematik und in Bezug auf das Bewegungsverständnis finden?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich zwischen alltäglicher Bildungsarbeit (Praxis) und Ausbildung (Theorie)?
- Welche Konsequenzen können aus der Dokumentenanalyse für den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive abgeleitet werden?

## **6.2 Bezug zum Forschungsvorhaben „BiK“ und „Velpri“**

In der vorliegenden Untersuchung bildet die als eine Teiluntersuchung des Forschungsvorhabens „BiK“ zugrunde liegende Dokumentenanalyse den Ausgangspunkt. Das Forschungsprojekt war im Rahmen der Ausweitung der Weiterbildungsinitiative eingebettet und hatte eine Laufzeit von Juli 2011 bis Januar 2014. Im Verbundforschungsprojekt, mit der Beteiligung der Universität zu Köln, der Fachhochschule Dortmund und der Hochschulen Koblenz und Niederrhein, war die Zielstellung die Neukonzeption eines fachspezifischen Qualifikationsprofils im Aus- und Weiterbildungsbereich frühpädagogischer Fach- und Lehrkräfte im Fachakademie- und Hochschulbereich in der Anforderungsstruktur des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR und EQR) (Schneider, Kopic & Jasmund 2015). Um dies zu erreichen, wurden differenzierte Forschungsziele in mehrschrittigen Forschungsprozessen bearbeitet. Diese beinhalteten u. a. die Analyse umfangreicher Studien im interdisziplinären wissenschaftlichen Diskurs zur Bewegungsthematik im Kindesalter, die differenzierte Analyse offizieller Dokumente (Bildungspläne, Rahmenlehrpläne, Modulpläne der Hochschulausbildungen) sowie die qualitative und quantitative Hauptuntersuchung (Fischer u. a. 2016a). Für die Dokumentenanalyse bezogen auf das Bewegungsverständnis wird in der vorliegenden Untersuchung der Codierleitfaden des Projektes „BiK“ genutzt (vgl. Bahr 2013, 97ff), welcher auf Grundlage der vier Bedeutungsfelder von Bewegung (vgl. Kapitel 4) entwickelt wurde: Bewegung als Lerngegenstand, Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung, des Lernens und der Entwicklungsförderung.

Für die Dokumentenanalyse hinsichtlich der Transitionsthematik wird ein Codierleitfaden aus den bereits dargelegten theoretischen Grundlagen zu Transitionen, Rahmenbedingungen und Kompetenzen zur Übergangsbewältigung (vgl. Kapitel 1 bis 3) und dem „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ für pädagogische Fach- und Lehrkräfte des Forschungsvorhabens „Velpri“ (Neuß u. a. 2014)

entwickelt. Das bereits bestehende Kategoriensystems des „Velpri-Modells“ ist aus drei Untersuchungen (Literaturanalyse, quantitative Befragung von Grundschullehrern, Kindheitspädagogen, Erziehern und Eltern sowie Ausführungen des Qualifikationsrahmens) entstanden und beinhaltet übergangsspezifische Themen. Für den in der vorliegenden Untersuchung entwickelten Codierleitfaden wird auf „Spezifische Übergangskompetenzen“ zurückgegriffen und diese für die spezifische Fragestellung zusammen mit den bereits dargelegten theoretischen Grundlagen modifiziert.

### **6.3 Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung**

Für die vorliegende Untersuchung wird das Verfahren der Dokumentenanalyse als Verfahren qualitativer Forschung (Mayring 2002) genutzt. Als qualitativ-interpretatives Analyseverfahren (Mayring 2002, 46) eignet es sich zur Quellenauswertung und ermöglicht eine qualitative Ist-Stand-Analyse zur Transitionsthematik und zum Bewegungsverständnis in unterschiedlichen Dokumenten. Bei der Dokumentenanalyse sind die Daten bzw. das Material bereits vorhanden. Es muss nicht mehr durch den Forscher geschaffen werden (vgl. Mayring 2002, 47). Die qualitative Dokumentenanalyse wird den hermeneutischen Verfahren zugeordnet (vgl. Glaser 2013, 372). Glaser (2013, 372) formuliert zur Strukturierung des Vorgehens drei wesentliche Schritte: *Beschreiben*, *Deuten* und *Werten*. Zunächst wird das Material nach Kritikpunkten, wie Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz, beschrieben, sodass sich der Leser ein Bild von den Dokumenten machen kann und die Quelle für die Leserschaft transparent wird (vgl. Glaser 2013, 369). Für das Deuten der Daten bzw. des Materials wird ein gutes Kontextwissen verlangt. Das Werten „ist bestimmt von der Fragestellung, der damit zusammenhängenden theoretischen Orientierung und dem Forschenden selbst“ (Glaser 2013, 372).

Für die vorliegende Untersuchung werden die Transitionsthematik und das Bewegungsverständnis durch die Dokumentenanalyse in den offiziellen Dokumenten für den Elementar- und Primarbereich erfasst. „Dokumente sind standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten: als Aktennotizen, Fallberichte, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte, Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten“ (Wolff 2015, 503). Eine dynamischere und stärker an der Verwendung orientierte Definition liefert Prior (2003). Es handelt sich nicht um stabile, statische und vorab definierte Artefakte, sondern „[wir] müssen [...] sie in Bezug auf Felder, Rahmen und Netzwerke von Handlungen betrachten. Faktisch ist der Status von Dingen als ‚Dokumente‘ gerade davon abhängig, wie solche Objekte in Handlungsfelder integriert werden. Dokumente können nur in Bezug auf solche Felder definiert werden“ (Prior 2003, 2 zit. nach Flick 2014, 323).

Die Bildungspläne für Kitas, Rahmenlehrpläne für Grundschulen und die Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich sind vorstrukturierte von Vorgaben und Notwendigkeiten geprägte Textformen. Sie wurden von einer Institution (Ministerium, Universität, Hochschule) für einen bestimmten Zweck (Empfehlungen und Orientierung oder auch verbindliche Vorgaben für die praktische Arbeit im Feld) und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (pädagogische Fach- und Lehrkräfte sowie Lehrende haben Zugang zu diesen Dokumenten) erstellt (vgl. Flick 2014, 324). Die vorliegenden Dokumente sind „für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten aufschlussreich“ und werden als „Mittel der Kommunikation“ gesehen, „die für bestimmte praktische Zwecke erstellt wurden, und weniger als ‚nicht-reaktiv‘ im Sinne von ‚unbeeinflussten‘ Daten“ (Flick 2014, 331). Die Analyse von Dokumenten, wie curriculare Vorgaben oder Ausbildungspläne, kann wertvolle Zusatzinformationen liefern, die zu den Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden können, welche etwa in Interviews berichtet werden. „Als eigenständige Methode stößt die Dokumentenanalyse jedoch häufig an ihre Grenzen“ (Flick 2014, 330), da Diskrepanzen zwischen der Planungsebene und der tatsächlich durchgeführten Praxis auftreten, „sodass man nicht unmittelbar von den Curricula (Dokumente) auf die Ausbildung(-spraxis) schließen kann“ (Flick 2014, 329). Die Dokumentenanalyse ist dennoch insofern für die vorliegende Untersuchung als singuläre Methode geeignet, als mit dieser theoretisch begründete Vergleiche in Bezug auf einen Gegenstand durchgeführt werden können und keine Theorie zu entwickeln ist (vgl. Flick 2014, 408). Es wird der Ist-Stand zur Bedeutung von Bewegung für die Transitionsprozesse Kita-Grundschule auf Ebene der Vorgaben für den Elementar- und Primarbereich festgehalten, um daraus weiteren Handlungsbedarf formulieren zu können.

## **6.4 Datenerhebung und -auswertung**

Ziel der Analyse ist zunächst die qualitative Erhebung der Transitionsthematik und des Bewegungsverständnisses in den Bildungsplänen für Kitas, Rahmenlehrplänen für Grundschulen und Lehrplänen für das Fach „Sport“ für Grundschulen der Bundesländer und in den Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Aufgrund der unterschiedlichen Dokumente ist eine hohe Spannbreite in der Ausführung, Struktur und Akzentuierung der inhaltlichen Ausrichtung bzgl. des Bedeutungsgehaltes in den Bereichen „Transition“ und „Bewegung“ zu erwarten. An dieser Stelle knüpft die Frage der Methodenwahl der Dokumentenanalyse an. In Anlehnung an die methodische Vorgehensweise im Forschungsprojekt „BiK“ (Behrens 2013) wird das Konzept des thematischen Codierens von Flick (2014, 402) angewendet (vgl. Kapitel 6.4.1). Die schrittweise Umsetzung des thematischen Codierens wird mit dem Textanalysesystem MAXQDA durchgeführt (vgl. Kapitel 6.4.2).

Abschließend wird das konkrete Vorgehen beim Thematischen Codieren mit MAXQDA für die vorliegende Untersuchung dargestellt (vgl. Kapitel 6.4.3).

#### **6.4.1 Thematisches Kodieren**

Das methodische Vorgehen für die Analyse der Dokumente bezieht sich auf das Konzept des thematischen Codierens von Flick (2014), um die komplexe Thematik im Fallvergleich mehrperspektivisch zu betrachten. Dabei ist der Forschungsgegenstand die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Es ist davon auszugehen, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen abweichende Sichtweisen bestehen (vgl. Flick 2014, 402). Das Vorgehen ist durch eine vertiefende Analyse einzelner Fälle charakterisiert, in der zunächst ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt wird. Die Kodierung des Materials erfolgt erst offen, dann selektiv. Selektive Kodierung meint die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall. „Nach den ersten Fallanalysen werden die dabei entwickelten Kategorien und die thematischen Bereiche, auf die sie sich in den einzelnen Fällen beziehen, miteinander abgeglichen. Daraus resultiert eine thematische Struktur, die für die Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen“ (Flick 2014, 404). Aus den ersten Fällen wird die Struktur entwickelt, an allen weiteren Fällen überprüft und entsprechend modifiziert. „Die entwickelte thematische Struktur dient auch dem Fall- und Gruppenvergleich, d.h. der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in und Unterschieden zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen“ (Flick 2014, 405).

Die Umsetzung des thematischen Codierens orientiert sich an der Vorgehensweise des Forschungsprojekts „BiK“, das die Ausführungen von Hopf (2013) und Kuckartz (2010) als Grundlage hat. Folgende Vorgehensweise wurde für das schrittweise thematische Codieren herausgearbeitet:

1. Die Entwicklung von Auswertungskategorien und daran anschließende Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden,
2. Die Codierung des Materials,
3. Die Erstellung quantifizierender Fallübersichten,
4. Die vertiefende Analyse und anschließende Kontrastierung einzelner Fälle (Einzelfallanalyse),
5. Die Themenanalyse mit anschließender Kontrastierung der Themen

(vgl. Behrens 2013, 40 in Anlehnung an Kuckartz 2010 und Hopf, Rieker & Schmidt 1995).



Im Folgenden werden die einzelnen Schritte erläutert.

#### 6.4.1.1 Der Codierleitfaden

Der erste Schritt erfolgt bereits mit der Planung der Datenerhebung „also nicht erst dann, wenn die Daten erhoben [...] sind“ (Kuckartz 2010, 86). Für die Entwicklung von Auswertungskategorien werden „Theorien und auf die Theorie bezogenen Begriffe und Kategorien schon vor der Erhebung festgelegt“ (Kuckartz 2010, 86). Für die vorliegende Untersuchung sind Auswertungskategorien einerseits für die Analyse des Bewegungsverständnisses und andererseits für die Analyse des Transitionsverständnisses zu entwickeln (vgl. Kapitel 6.4.3).

Die Auswertungskategorien dienen zur ersten Orientierung für die Codierung des Materials. Ziel dabei ist die zunehmende Ausdifferenzierung dieser Auswertungskategorien „im Zuge des Auswertungsprozesses“ (Kuckartz 2010, 86) zur Entwicklung eines Codierleitfadens.

„Die Vorgehensweise ist theoriegeleitet, aber zugleich offen [...] Die auf den theoretischen Vorannahmen basierenden Kategorien werden als ‚Entwürfe‘ verstanden, die durch die empirische Realität verändert werden können und nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen. Entwickelt werden die Kategorien in intensiver Auseinandersetzung mit den Texten, die u. U. mehrmals gelesen werden“ (Kuckartz 2010, 86).

Für die vorliegende Untersuchung liegen Codierleitfäden für „Transition“ und für „Bewegung“ vor (vgl. Kapitel 6.4.3).

#### 6.4.1.2 Die Codierung des Materials

Basierend auf den im ersten Schritt erarbeiteten Codierleitfäden werden in einem zweiten Schritt alle Dokumentgruppen durchgearbeitet. Alle Textstellen in jedem einzelnen Dokument, die über eine Kategorie informieren, werden dabei identifiziert und im Vergleich mit anderen Dokumentengruppen „nach ihrer Relevanz und Ausprägung bewertet“ (Hopf u. a. 1995, 29f.; Kuckartz 2010, 87f).

#### 6.4.1.3 Die Erstellung quantifizierender Fallübersichten

Der dritte Schritt dient der Materialzusammenschau und des quantitativen Überblicks. Die Erstellung von quantifizierenden Fallübersichten ist notwendig, um eine Transparenz der qualitativen Analyse zu ermöglichen. Die Quantifizierung ermöglicht einen Überblick über die Merkmalskonstellationen, dazu werden zu ausgewählten Kategorien tabellarische Übersichten erstellt. Damit ist es möglich, die Dokumente individuell betrachten zu können (vgl. Schmidt 2013, 562).

„Aufbauend auf einer solchen Materialübersicht kann eine Häufigkeitszählung erfolgen: Quantitative Fallübersichten können wie in der Deskriptionsstatistik auf einzelne Merkmale bezogen sein (univariate Auswertung) oder den Zusammenhang zwischen zwei Kategorien (bivariate Analyse) oder von drei oder mehr Kategorien (multivariate Auswertung). Einfache Auswertungen stellen nur die Verteilung eines bestimmten Merkmals in der Studie dar und verdeutlichen, wie die Merkmalskonstellation in der gesamten Studie aussieht“ (Kuckartz 2010, 89).

Eine weitere Möglichkeit der quantifizierenden Fallübersicht bilden Kreuztabellen, in denen die Zusammenhänge zwischen zwei Kategorien sichtbar gemacht werden. Die quantitativen Fallübersichten bilden eine wichtige Grundlage für den nächsten Auswertungsschritt: die vertiefende und kontrastierende Analyse von Einzelfällen (vgl. Behrens 2013, 48; Kuckartz 2010, 89).

#### 6.4.1.4 Die vertiefende Analyse (Einzelfallanalyse)

In einem vierten Schritt steht die Einzelfallanalyse im Fokus, bei der es zunächst im Sinne einer hermeneutischen Vorgehensweise um die Herausarbeitung des subjektiv gemeinten Sinnes eines Textes geht. Im Rahmen der Einzelfallanalyse werden nah am Text die bestehenden Hypothesen am Text aufgestellt und überprüft. Demnach erfolgt die vertiefende Fallinterpretation theoriebezogen. Daraufhin können Regelmäßigkeiten herausgearbeitet werden (vgl. Kuckartz 2010, 90).

#### 6.4.1.5 Die Themenanalyse mit anschließender Kontrastierung

Der fünfte Schritt umfasst die Themenanalyse, welche die Zusammenstellung und Interpretation aller Textsegmente meint, die dem gleichen Code zugeordnet sind. Dies bildet die Voraussetzung für die Analyse des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Codes (kontrastierende Themenanalyse) (vgl. Kuckartz 2010, 100).

„Die vergleichende Themenanalyse hat das Ziel, durch kontrastierende Vergleiche Ähnlichkeiten zwischen den [...] Besonderheiten einzelner Fälle und Zusammenhänge von Kategorien zu finden. Am Ende dieser Phase ist die Analyse bereits weit vorangekommen: Das Datenmaterial ist strukturiert worden, d.h. in eine überschaubare Ordnung gebracht worden“ (Kuckartz 2010, 100).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass während des gesamten schrittweisen Vorgehens „alle Schritte unmittelbar am Material vorgenommen werden, alle Kategorien sind in den empirischen Daten verankert und das Material wird durch das Codieren nicht überflüssig, weil danach nur noch mit den Kategorien und Codierungen weiter gearbeitet wird“ (Kuckartz 2010, 85).

#### **6.4.2 MAXQDA als computerunterstütztes Medium zur qualitativen Datenanalyse**

Bei der Analyse von Daten zeigt sich seit Mitte der 1980er Jahre ein technischer Wandel, der mit dem Einsatz von Computern in der qualitativen Forschung einhergeht. Eine Vielzahl unterschiedlicher Computerprogramme, konzipiert vor allem für den Bereich der Analyse qualitativer Daten, steht mittlerweile auf dem Markt zur Verfügung. Diese Programme werden im englischsprachigen Raum gelegentlich als Qualitative Data Analysis (QDA) bezeichnet. Die derzeit gängigen Programme lassen sich zu verschiedenen Typen zusammenfassen: Textverarbeitungsprogramme, Textsuchprogramme, Textverwaltungsprogramme, Codierungs- und Suchprogramme, codebasierte Theoriebildung sowie begriffliche Netzwerkbildung (vgl. Flick 2014, 457). An dieser Stelle soll der grundlegende Unterschied zwischen dieser Art von Software und Programmen für statistische Analysen, z.B. Statistical Package of the Social Sciences (SPSS), betont werden. Es erfolgen keine automatischen oder selbstständigen qualitativen Analysen der QDA-Software im Gegensatz zu SPSS, das eine statistische Berechnung oder eine Faktorenanalyse ausführen kann. Die „QDA-Programme sind eher mit Textverarbeitungsprogrammen vergleichbar, die Texte bekanntlich auch nicht schreiben, jedoch das Schreiben von Texten etwas vereinfachen können. [...] Ganz ähnlich unterstützen QDA-Programme qualitative Forschung, ohne sie jedoch automatisieren oder gar durchführen zu können“ (Flick 2014, 452). Es ist immer noch der Autor, der schreibt, wenn er ein Textbearbeitungsprogramm verwendet, so ist es auch immer noch der Forscher, der die Codierungen usw. vornimmt, wenn er ein QDA-Programm benutzt. Trotz der vielen Möglichkeiten, die die verschiedenen Programme bieten, sei darauf hingewiesen, dass „nicht die Programme die Theorie entwickeln - ebenso wenig wie ein Textverarbeitungsprogramm einen Artikel schreibt. Beide unterstützen die jeweilige Tätigkeit dadurch, dass sie bestimmte Schritte vereinfachen und beschleunigen oder andere Möglichkeiten der Darstellung eröffnen“ (Flick 2014, 453).

Der Einsatz von Computern in diesem Feld führt im Fachdiskurs zu kontroversen Diskussionen und gemischten Reaktionen. So haben manche Forscher „hochfliegende Hoffnungen hinsichtlich der Vorteile ihrer Verwendung, andere dagegen eher Vorbehalte und Befürchtungen, dass und wie die Verwendung von Computern die qualitative Forschungspraxis verändern oder gar verzerren wird“ (Flick 2014, 452). Als Vorteile werden zunächst die *Schnelligkeit* (vgl. Seale 2000, 155; Weitzman 2000, 807) und der *Zeitgewinn* betont, und zwar „bei der Verwaltung, Handhabung und Darstellung von sowie der Suche in Daten und darauf bezogenen Einheiten wie Codes oder Memos jeweils in der Verknüpfung mit den Daten“ (Flick 2014, 455). Zu erwarten ist der *Gewinn an Qualität* in der qualitativen Forschung und meint den Gewinn an Konsistenz (vgl. Weitzman 2000, 807) und Konsequenz (vgl. Seale 2000, 156) sowie eine Steigerung der Validität im

analytischen Vorgehen qualitativer Forschung (vgl. Kelle & Laurie 1995 zit. nach Flick 2014, 455). Des Weiteren wird eine verbesserte Transparenz des Forschungsprozesses und Kommunikation in einer Forschungsgruppe durch den Einsatz von Computern als vorteilhaft beschrieben. Die Entwicklung von Kategorien und diese zu bestimmten Textpassagen in Beziehung zu setzen, wird dadurch leichter nachvollziehbar (vgl. Flick 2014, 455). Weiterhin wird als denkbare Wirkung die *Konsolidierung der Forschung* nach Weitzman genannt. Der Forscher erhält dadurch die Möglichkeit, „alle Forschungsmaterialien (von den ursprünglichen Feldnotizen hin zu den endgültigen Darstellungen, Texten und Tabellen aus den Ergebnissen) an einem Ort zu haben - der Festplatte des Computers“ (Flick 2014, 455). Als eine Folge der Verwendung von Computern in der qualitativen Forschung sieht Seale (2000) die *Erleichterung von Sampling-Entscheidungen* „auf der Basis des Standes der Datenauswertung (im Sinne des theoretischen Samplings“ (Flick 2014, 455f).

Für die Analyse der qualitativen Daten in der vorliegenden Untersuchung wurde das Textanalysesystem MAXQDA 10 ausgewählt.

„MAXQDA 10 ist ein leistungsstarkes Programm für die professionelle sozialwissenschaftlich orientierte Textanalyse - ideal für Forschende aus den Sozialwissenschaften, den Erziehungswissenschaften, der Ökonomie, den Geisteswissenschaften und für viele andere, die in ihrem beruflichen Alltag Texte und Dokumente verwalten und systematisch auswerten wollen“ (MAXQDA 2011, 8).

Dieses Programm resultiert aus einer mehr als zwanzigjährigen kontinuierlichen Entwicklungsarbeit: im Jahr 1989 erschien das Programm MAX für DOS, 1994 als WinMAX für Windows und erstmals 2001 als MAXQDA 1. MAXQDA 10 baut auf dieser Tradition auf. „Das Arbeiten mit MAXQDA geschieht in der Regel kategorienbasiert, d.h. das Material wird von den Forschenden selbst bearbeitet, interpretiert, klassifiziert und kategorisiert. MAXQDA leistet hierbei wertvolle Unterstützungsarbeit und kann teilweise auch automatische Funktionen des Suchens und Codierens übernehmen“ (MAXQDA 2011, 10). MAXQDA bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Funktionen und Tools, die in der Hauptsymbolleiste (MAXQDA Standard) sichtbar sind. Die Arbeitsfläche besteht aus vier Hauptfenstern, die einzeln an- oder ausgeschaltet, minimiert oder maximiert werden können. Es muss aber mindestens ein Fenster geöffnet sein, demzufolge ist die Hauptsymbolleiste immer sichtbar (vgl. MAXQDA 2011, 19).

Folgende Hauptfenster lassen sich beschreiben. Die *Liste der Dokumente* gibt eine Übersicht über alle Dokumente des Projektes. „Hier sammelt sich ihr gesamtes Material und kann dort optional in verschiedene Dokumentengruppen (Ordner) sortiert werden“ (MAXQDA 2011, 18). „Die *Liste der Codes* enthält das Kategoriensystem mit den bisher erstellten Codes und Subcodes sowie die Angabe zur Anzahl der zugeordneten

Codierungen“ (MAXQDA 2011, 19). Der *Dokument-Browser* zeigt ein Dokument aus der *Liste der Dokumente* an, das dann durch das Markieren von Dokumentenstellen, die Zuordnung von Codes, das Setzen von Links oder das Anheften von Memos bearbeitet werden kann. „Die *Liste der Codings* ist ein Resultatsfenster“ (MAXQDA 2011, 19), in dem eine Auswahl von codierten Textstellen nach bestimmten Kriterien angezeigt werden kann. Jedes Hauptfenster besitzt ebenfalls eine Symbolleiste mit häufig benutzten Funktionen, auf die schnell zugegriffen werden kann (vgl. MAXQDA 2011, 19).

Die MAXQDA Standard Symbolleiste ermöglicht für den Nutzer einen schnellen Zugriff auf häufig benutzte Programmfunktionen und besteht aus sogenannten Icons, z.B. die lexikalische Suche (vgl. Kapitel 6.4.2.1) oder das Text-Retrieval (vgl. Kapitel 6.4.2.2).

In MAXQDA wird das *Codieren* als „die Zuordnung von Codes zu Abschnitten eines Textes oder Teilen eines Bilds [...] bezeichnet“ (MAXQDA 2011, 88). Die kleinste Einheit wäre ein Zeichen, doch wird bei den Texten in den meisten Fällen mindestens ein Wort als kleinste Einheit des Codierens markiert. Das Limit für die Zahl codierter Segmente pro Dokument ist sehr hoch und somit ohne praktische Bedeutung. Es können beliebig viele Code-Zuordnungen an einem Dokument bzw. Dokumentenabschnitt vorgenommen werden, die sich auch überlappen oder ineinander verschachtelt sein können. Es wird zwischen Codes und Subcodes unterschieden, sodass ein hierarchisches System von Codes definiert werden kann. Des Weiteren kann jedem Code oder Subcode ein Farbattribut zugeordnet werden, das bei der *Visualisierung von Codierungen* verwendet wird (vgl. MAXQDA 2011, 92).

Beim Codieren standen unterschiedliche Codier-Varianten zur Verfügung: *Klassisches Codieren* (einem ausgewählten Textabschnitt einen Code zuweisen), *Freies Codieren* (einem Textabschnitt einen neuen (freien) Code zuweisen im Stil der Grounded Theory), *Codieren mit ausgewähltem Code* (Texte gezielt auf das Vorkommen eines oder mehrerer vorab ausgewählter Codes durcharbeiten und codieren), *In-Vivo-Codieren* (einen im Text vorkommenden (besonders aussagekräftigen) Begriff definieren, ins Codesystem übernehmen und dem Textabschnitt diesen Code zuweisen), *Codieren mittels Farbmarkierung* (Textabschnitte farbig markieren und nach der farblichen Zuweisung codieren) und *Codieren mit Selektion* (einen Textabschnitt mit mehreren, zuvor aktivierten Codes codieren). Zentral für den Analyseprozess und die Arbeit mit MAXQDA stellte sich die (thematische) Codierung von Textabschnitten dar. Dabei wurden den entsprechenden Textstellen im Verlaufe der Analyse aussagekräftige Kategorien (Codes) zugewiesen (vgl. Kuckartz 2010, 23 f.).

Darüber hinaus waren in der vorliegenden Untersuchung folgende ausgewählte Tools und Funktionen besonders relevant: *die lexikalische Suche* und *das Text-Retrieval* sowie die *Funktionen des Codierens* (z.B. die Tools „Codehäufigkeiten“ und „Index der Codings“) und das *Verfassen von Memos* (z.B. das Tool „Memo-Manager“), die nun im Folgenden beschrieben werden.

#### 6.4.2.1 Die lexikalische Suche

Die lexikalische Suche ist eine Möglichkeit der Suche in Dokumenten und in den Hauptfenstern. Dabei kann gleichzeitig nach vielen Suchbegriffen in Dokumenten, Memos oder codierten Segmenten gesucht werden. Die Suchbegriffe können aus mehreren Wörtern oder Wortbestandteilen bestehen. Bei der Aktivierung von bestimmten Dokumenten oder Dokumentengruppen wird die Suche nur in diesen vollzogen (vgl. MAXQDA 2011, 168f).

#### 6.4.2.2 Das Text-Retrieval

Das Wiederfinden von Textsegmenten, z.B. codierte Textabschnitte, wird als *Text-Retrieval* bezeichnet. „Erst durch die Zuordnung von Codes zu einschlägigen Textsegmenten wird das spätere Wiederfinden thematisch bedeutsamer Textabschnitte möglich“ (MAXQDA 2011, 150). Durch das Konzept der Aktivierung von Dokumenten und Codes lässt sich eine Zusammenstellung aller Textpassagen, die mit demselben Code codiert worden sind, anzeigen, der *Liste der Codings* (vgl. MAXQDA 2011, 150). Die themenorientierte Einzelfallanalyse lässt sich wirkungsvoll durch das einfache Text-Retrieval unterstützen, indem alle im Dokument verteilten Textabschnitte zu einem bestimmten Thema zusammengestellt werden können, sodass sich „Inkonsistenzen und Unklarheiten leicht entdecken lassen“ (Kuckartz 2010, 119). Für die fallübergreifende Analyse kann das gesamte Material zu einem bestimmten Thema gesichtet und die Ergebnisse zusammengefasst werden (vgl. Kuckartz 2010, 119).

#### 6.4.2.3 Funktionen des Codierens

Mit den Tools *Codehäufigkeiten* und *Index der Codings* besteht die Möglichkeit, sich alle Codes bzw. Codierungen in einer Übersicht anzeigen zu lassen. Codehäufungen lassen sich auch nur für ausgewählte Codes und Dokumente erstellen. Dazu müssen diese vorab aktiviert werden (vgl. MAXQDA 2011, 166).

#### 6.4.2.4 Verfassen von Memos

Mit MAXQDA besteht die Möglichkeit, „eigene Notizen und Aufzeichnungen zu erstellen und diese wie Post-it-Zettel an Textstellen, Texte, Dokumentengruppen, Bildern und Codes anzuheften“ (MAXQDA 2011, 117). Diese Aufzeichnungen werden *Memos* genannt und lassen sich in einer Reihe von Memotypen aufgrund ihrer unterschiedlichen

Aufgaben im Forschungsprozess differenzieren (vgl. MAXQDA 2011, 119). Die Zuordnung der Icons zu bestimmten Memotypen kann jede Nutzerin und jeder Nutzer nach Belieben selbst vornehmen. Für die Dokumentenanalyse nach dem *Thematischen Codieren* in der vorliegenden Untersuchung wurden folgende Memos mit folgender Bedeutung verwendet:

- Memos mit Ausrufezeichen: Bezug zu Bewegung, besonders wichtig, interessant
- Memos mit Fragzeichen: Unklarheiten, ob Textstellen zum Code zuzuordnen sind oder nicht
- Memos mit L: Literaturangaben
- Memos mit M: Mitarbeiter, Mitwirkende

Es ist möglich, sich über einen *Memo-Manager* (in MAXQDA *Übersicht Memos* genannt) eine tabellarische Auflistung der entsprechenden Memos anzeigen zu lassen. „Jedes Memo stellt eine Zeile in dieser Tabelle dar. Klickt man auf die Zeile eines Text-Memos, wird der Text, dem das Memo zugeordnet ist, in den ‚Dokumenten-Browser‘ geladen, und wird genau an die Stelle positioniert, an der sich das Memo befindet. Durch Doppelklicken auf eine Zeile wird das Memo zur Bearbeitung geöffnet“ (MAXQDA 2011, 125).

#### **6.4.3 Konkretisierung des Vorgehens des Thematischen Codierens mit MAXQDA**

Die inhaltliche Analyse der qualitativen Daten erfordert zunächst einige vorbereitende Arbeitsschritte. In der vorliegenden Untersuchung stehen die Dokumente im Mittelpunkt, die in MAXQDA importiert werden müssen. Der erste Arbeitsschritt ist das Anlegen eines *Projektes*, eine „Art Lagerhaus für alle Daten, die jetzt oder im zukünftigen Projektverlauf im Rahmen der Auswertung anfallen. [...] In der Projektdatei ist alles Wesentliche enthalten, was zu dem betreffenden Projekt gehört, d.h. alle Texte, Kategorien, codierten Textstellen und Hyperlinks, Memos, Anmerkungen und Variablen“ (Kuckartz 2010, 21).

Da es sich bei der Untersuchung um eine Vielzahl von unterschiedlichen Dokumenten handelt, empfiehlt es sich verschiedene Dokumentengruppen (Fälle) zu differenzieren und zu benennen. Dementsprechend wurden vier *Dokumentengruppen* gebildet:

- Fall 1: Bildungspläne für Kitas
- Fall 2: Rahmenlehrpläne für Grundschulen
- Fall 3: Lehrpläne für das Fach „Sport“ für Grundschulen
- Fall 4a: Ausbildungscurricula für den Elementarbereich
- Fall 4b: Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge für Grundschulen der Grundfächer „Bildungswissenschaften“, „Sprachliche Grundbildung“ und „Mathematische Grundbildung“ sowie für das Fach „Sport“

Zugang zu den vorliegenden Dokumenten bilden einige etablierte Plattformen. Für die Recherche der Bildungspläne für Kitas und der Rahmenlehrpläne für Grundschulen aller Bundesländer orientiert sich das Forschungsvorhaben an der Auflistung aller herunterzuladenden Dokumente beim „Deutschen Bildungsserver“ (DBS 2017a, b). Für den bundesspezifischen Lehrplan für das Fach „Sport“ wurde auf eigene Internet-Recherchen zurückgegriffen. Die Lehrpläne sind auf den offiziellen Internetseiten der Bundesländer zu finden. Frühpädagogische Studiengänge sind in der Studiengangsdatenbank der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (WiFF 2017) aufgelistet. Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit Lehrerbildung sind auf der Plattform des „Bildungsportals des Landes NRW“ (MSW 2017) aufgeführt.

Die Bildung der vier Dokumentengruppen ermöglicht im Rahmen der qualitativen Analyse die mehrperspektivische Verknüpfung einzelner Fälle auf unterschiedlichen Ebenen im Laufe des Analyseprozesses (vgl. Behrens 2013, 45). Ist dieser Arbeitsschritt erfolgt, können der *Import der Dokumente* und daran anschließend die konkrete Analyse mit dem Ziel des thematischen Codierens beginnen.



### 6.4.3.1 Der Codierleitfaden

In der vorliegenden Untersuchung liegen zwei Codierleitfäden vor: Codierleitfaden „Transition“ (vgl. Tab. 1-2) und Codierleitfaden „Bewegung“ (vgl. Tab. 3-5).

Die Kriterien für die Analyse der Transitionsthematik ergeben sich aus der hermeneutischen Textanalyse der theoretischen Grundlagen der Kapitel eins bis drei des theoretischen Teil A und aus den vom Forschungsprojekt „Velpri“ formulierten spezifischen Übergangskompetenzen des kompetenzorientierten Übergangsmodells (vgl. Neuß u. a. 2014).

Jeder Transitionsaspekt wird als Kategorie bezeichnet und beinhaltet Schlüsselbegriffe, die im Codierleitfaden „Transition“ festgehalten sind.

Kategorien	Schlüsselbegriffe
<b>Transition - Begriffe und Definitionen</b>	Übergang, Verarbeitung, Bewältigung, Diskontinuitäten, Schnittstelle, Wandlung
<b>Theorien der Übergänge</b>	<i>Kritische Lebensereignisse (Filipp)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Person-Umwelt-Passung</li> <li>• Anpassungsleistungen</li> </ul>
	<i>Ökologischer Ansatz (Bronfenbrenner)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wechselwirkung, Interaktion</li> <li>• Systeme: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme</li> <li>• Rollenwechsel</li> </ul>
	<i>Familien-Transitionsmodell (Cowan)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familie</li> </ul>
	<i>Stressmodell (Lazarus)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress, Überforderung</li> <li>• Bedrohung, Belastung, Herausforderung</li> <li>• Bewältigungsüberzeugungen</li> </ul>
	<i>Einbettung in Lebensläufe (Elder)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sozialer Kontext</li> <li>• Wendepunkt, Statuswechsel</li> </ul>
	<i>Veränderungen in Gemeinschaft erleben (Turner)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinschaft</li> <li>• Krise</li> <li>• Symbol/Ritual</li> </ul>
	<i>Soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitus, Kapital</li> </ul>
	<i>Transitionen als Ko-Konstruktion (Griebel/Niesel)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IFP-Transitionsmodell</li> <li>• ko-konstruktive Prozesse, Zusammenwirken</li> <li>• Kompetenz eines sozialen Systems</li> <li>• prozesshaftes Geschehen</li> </ul>

Tab. 1: Codierleitfaden „Transition“, Teil 1

Kategorien	Schlüsselbegriffe
	<i>Paradoxe Theorien (Caspi &amp; Moffitt)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>frühere Übergangserfahrungen</li> <li>Anpassungsprobleme</li> <li>Persönlichkeitsmerkmale</li> <li>individuelle Merkmale</li> </ul>
<b>Transition als Prozess</b>	Längerfristig, individuell, sozial, dynamisch
<b>Beteiligte am Transitionsprozess</b>	Akteure und Moderatoren
<b>Übergangsbewältigung (Eltern)</b>	<i>Anforderungen auf individueller Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identitätswechsel, Emotionen, Erwartungshaltung/Leistungsvermögen, Kontrollverlust, Zugehörigkeitsgefühl</li> </ul> <i>Anforderungen auf interaktionaler Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verlust/Abschied/Trennung</li> <li>Beziehungen</li> </ul> <i>Anforderungen auf kontextueller Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verbindung der Lebensbereiche</li> </ul>
<b>Übergangsbewältigung (Kind)</b>	<i>Anforderung als Entwicklungsaufgabe</i> <i>Anforderungen auf individueller Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identität, Emotionen, Zugehörigkeitsgefühl</li> </ul> <i>Anforderungen auf interaktionale Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rollen, Trennung/Abschied/Verlust, Beziehungen</li> </ul> <i>Anforderungen auf kontextueller Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verbindung der Lebensbereiche, Lerninhalte, Bewertung</li> </ul> <i>Übergangskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Schulnahe Vorläuferfähigkeiten/-fertigkeiten</li> <li>Basiskompetenzen</li> <li>Ressourcen/Schutzfaktoren und Risikofaktoren</li> <li>Resilienz</li> <li>Bewältigungsstrategien</li> </ul>
<b>Rahmenbedingungen des Übergangs</b> System Kita vs. System Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gesetz/Recht</li> <li>Schulfähigkeitsprofil</li> <li>Schulfähigkeit, Einschulung</li> <li>Schuleingangsstufe, flexible Eingangsstufe, Vorklassen, Brückenjahr</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung und Lernen</li> <li>Anschlussfähigkeit</li> </ul>
<b>Übergangsgestaltung</b> Anforderungen an päd. Fach- und Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ko-Konstruktion</li> <li>Zusammenarbeit/Kooperation</li> <li>Vorbereitung/Planung</li> <li>Anschlussfähigkeit</li> <li>Begleitung/Unterstützung</li> <li>Austausch</li> <li>Partizipation</li> <li>Beobachtung, Analyse und Dokumentation</li> <li>Erziehungs- und Bildungspartnerschaften</li> <li>Beratung, Kooperationsprojekte/-modelle</li> <li>Netzwerkarbeit, Bildungsnetzwerke</li> <li>Präventionskette</li> </ul>

Tab. 2: Codierleitfaden „Transition“, Teil 2

Bezogen auf die Analyse des Bewegungsverständnisses werden die Auswertungskategorien auf der Grundlage der vier herausgearbeiteten Bedeutungsfelder von Bewegung des Forschungsprojektes „BiK“ gebildet (vgl. Kapitel 4). Auf dieser Basis lassen sich folgende vier Auswertungskategorien unterscheiden:

- Bewegung als Lerngegenstand,
- Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung,
- Bewegung als Medium des Lernens und
- Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung.

Diese Ausdifferenzierung der Kategorien für die Analyse des Bewegungsverständnisses erfolgte aus der Analyse und Differenzierung der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit aus Sicht verschiedener Fachdiskurse anhand spezifischer Schlüsselbegriffe. Jede Kategorie beinhaltet Schlüsselbegriffe, sodass daraus ein *Codierleitfaden* „Bewegung“ entwickelt wurde (vgl. Tab. 3-5), der zur Codierung der konstruierten vier Fälle auf die vier Bedeutungsfelder von Bewegung hin zugrunde gelegt wurde.

Bedeutungsfelder	Schlüsselbegriffe
<b>Bewegung als Lerngegenstand</b>	
...fokussiert auf die frühpädagogische Aufgabe „Erziehung zur Bewegung“.  Die Erschließung des kulturellen Systems „Bewegung, Spiel und Sport“ als ein Feld der individuellen und sozialen Selbstverwirklichung und die wirkliche Teilhabe daran setzt ein Mindestmaß an „Sich- Bewegen-Können“ und „Mitgestaltungskompetenz“ voraus (= Grundlage, um selbst Sport ausüben zu können)	<i>Grundtätigkeiten des Bewegens</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• greifen, rollen, laufen, hüpfen, klettern, krabbeln, werfen, fangen</li> </ul>
	<i>Motorische Grundeigenschaften</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konditionelle (z. B. Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit) und koordinative Fähigkeiten (z. B. Gleichgewichtsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit)</li> </ul>
	<i>Mitgestaltungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• motorische Voraussetzungen</li> <li>• soziale Grundlagen (z. B. Kooperationsfähigkeit)</li> <li>• kognitiv-taktische Grundlagen</li> </ul>
	<i>Sportarten</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualsportarten (z. B. Leichtathletik, Turnen, Schwimmen)</li> <li>• Mannschaftssportarten (z. B. Handball, Fußball, Volleyball)</li> <li>• Kleine Spiele</li> </ul>
	<i>Training</i> <i>Wettkampf/Leistungsfähigkeit</i>

Tab. 3: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 1

Bedeutungsfelder	Schlüsselbegriffe
<b>Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung</b>	
<p>...zielt auf alle Kinder und berücksichtigt deren differenziellen Entwicklungsverläufe, indem durch die Vermittlung einer positiven Einstellung zu Bewegung, Spiel und Sport schon früh Bewegungserscheinungen bzw. „Zivilisationskrankheiten“ vorgebeugt werden und zum langfristigen Sporttreiben angeregt werden soll.</p> <p>Neuere Begründungszusammenhänge zielen auf eine salutogenetische, ressourcenorientierte Bedeutung von Bewegung ab. Es geht um eine ganzheitliche Sicht von körperlichen, emotionalen und sozial-ökologischen Gesundheitsfaktoren.</p>	<i>Salutogenese</i> - Kohärenzsinn
	<i>Resilienz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>psychische Widerstandfähigkeit</li> <li>Risikofaktoren und Schutzfaktoren</li> </ul>
	<i>Schutzfaktoren/Ressourcen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>personale Ressourcen (kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen, Temperamentsmerkmale)</li> <li>soziale Ressourcen (Beziehungen, Erziehungs- und Familienklima, soziale Unterstützung)</li> </ul>
	<i>Prävention</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>primäre Prävention (Krankheitsprophylaxe) und sekundäre Prävention (frühe Hilfen)</li> </ul>
	<i>Risikofaktoren</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Übergewicht, Adipositas</li> <li>Bewegungsmangel</li> <li>veränderte Lebensumwelten</li> <li>fehlende familiäre/soziale Unterstützung</li> <li>Migration, Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern</li> <li>Einflüsse neuer Medien</li> </ul>
	<i>Fitness</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>funktionelle Aspekte der Bewegung</li> <li>kompensatorische Bewegungen (z. B. Wohlbefinden, Stressabbau)</li> </ul>
	<i>Entspannung/Wellness</i>
	<i>Zusammenhang von Gesundheit, Körper/Bewegung und Ernährung</i>
	<i>Sicherheitserziehung</i> Risikokompetenz, Minimierung des Verletzungsrisikos, Risikowagnis
	<i>Sozialraum</i>
<b>Bewegung als Medium des Lernens</b>	
<p>...betont die Zusammenhänge von kindlicher Aktivität und Handlungskompetenz bzw. Wissen, auch entwicklungsbereichs- und fächerübergreifend.</p>	<i>Bewegtes/handlungsorientiertes Lernen, Erweiterung der Handlungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Transfer von Bewegungserfahrungen (z. B. motorische Handlungsfähigkeit, Strategiebildung (Bewegungsbaustelle))</li> <li>Planungsfähigkeit für schulisches Lernen</li> </ul>
	<i>Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen),</li> <li>Sprache und Schrift</li> <li>Naturwissenschaften (z. B. Intuitive Physik, Chemie, Biologie)</li> </ul>
	<i>Bewegung zur Strukturierung des Kindergartenalltags</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bewegungspausen, bewegtes Sitzen, bewegte Pausengestaltung</li> </ul>
	<i>Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Motivation</li> <li>Wechsel von Anspannung und Entspannung</li> <li>Schulbereitschaft (z. B. Selbstregulation, Frustrationstoleranz, Kooperationsfähigkeit)</li> <li>Schulfähigkeit (z. B. Planungsfähigkeit, Arbeitsgedächtnis, Verhaltensorganisation)</li> <li>Bewegung → Selbstregulation → kognitive Kontrollprozesse</li> <li>Exekutive Funktionen</li> </ul>

Tab. 4: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 2

Bedeutungsfelder	Schlüsselbegriffe
<b>Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung</b>	
<p>...geht von der fundamentalen und verbindenden Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche aus. Damit haben Bewegungserfahrungen kategoriale Bedeutung für die Entwicklung der Selbst-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz des Kindes als Zugang zur Welt.</p> <p>Dabei ist das Kind, über seine Bewegungs- und Erkundungsaktivität, im engen Dialog mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt, Gestalter seiner eigenen Entwicklung.</p>	<p><i>Kognitiver Entwicklungsbereich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsfähigkeit,</li> <li>• Handlungsfähigkeit</li> <li>• Intelligenz</li> <li>• Wahrnehmung</li> <li>• Körperschema</li> <li>• Regelverständnis</li> </ul> <p><i>Sozialer Entwicklungsbereich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Sensibilität</li> <li>• Toleranz/Rücksicht</li> <li>• Kontaktfähigkeit, Kooperation/Hilfsbereitschaft</li> <li>• Kommunikation</li> <li>• Regelakzeptanz</li> <li>• Konfliktlösung</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> </ul> <p><i>Emotionaler Entwicklungsbereich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindung/Beziehung</li> <li>• Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept</li> <li>• Körperschema /-bild</li> </ul> <p><i>Körperlicher/Motorischer Entwicklungsbereich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsentwicklung</li> <li>• Körperbild</li> <li>• sportliche Kompetenz</li> <li>• Spielfähigkeit</li> </ul>
	<i>Persönlichkeitsentwicklung</i>
	<p><i>Selbstkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch Körpererfahrung</li> <li>• z. B. Körperwahrnehmung, -erleben, -verständnis</li> </ul> <p><i>Sachkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch Materialerfahrung der dinglichen Umwelt</li> <li>• z. B. Eigenschaften, Gesetzmäßigkeiten, symbolischer Bedeutungsgehalt, Gestalt- und Veränderbarkeit</li> </ul> <p><i>Sozialkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch Sozialerfahrung (z. B. Kontaktaufnahme, Körpersprache verstehen, Kommunikation)</li> </ul> <p><i>Handlungskompetenz (Handlungsfähigkeit)</i></p>
	<i>Entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraumes und der materialen Erfahrung</i>
	<p><i>Selbstbildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielraum</li> <li>• forschendes Lernen</li> <li>• experimentierendes Lernen</li> </ul>

Tab. 5: Codierleitfaden „Bewegung“ (in Anlehnung an Bahr 2013, 97ff.), Teil 3

#### 6.4.3.2 Die Codierung des Materials

Im zweiten Schritt der *Codierung des Materials* wurden die Dokumente bearbeitet. Der Vorgang des thematischen Codierens bei der Dokumentenanalyse entspricht sowohl einer deduktiven (Zuordnung zu bereits definierten Kategorien) als auch einer induktiven (erweiterten) Vorgehensweise. Dabei wurden alle Textstellen, die über eine Auswertungskategorie informieren, den entsprechenden Codes zugewiesen.

„Die gleichen Textstellen können mehrmals codiert werden, d.h. dem Segment können gleichzeitig mehrere Codes [Kategorien] zugeordnet werden. Auf diese Weise werden die Texte des Projektes systematisch bearbeitet. Dies stellt eine wesentliche Vorarbeit dar, um später alle Textstellen zu bestimmten Themen zusammenstellen zu können oder um die Struktur des Textes, den Zusammenhang zwischen [den Codes bzw.] Kategorien zu erforschen“ (Kuckartz 2010, 23).

Die entwickelten Codierleitfaden stellen in MAXQDA das Codesystem (bzw. Kategoriensystem) dar, welches „als Baumstruktur immer sichtbar [ist], so dass es leicht möglich ist, sich einen Überblick über das bislang geschaffene Kategorienwerkzeug zu verschaffen“ (MAXQDA 2011, 83). Die MAXQDA-Tools *Codehäufungen* und *Index der Codings* wurden genutzt, um sich alle Codes bzw. Codierungen in einer Übersicht anzeigen zu lassen.

Aufgrund der Möglichkeit, jedem Code ein Farbattribut in MAXQDA zuzuordnen, wurde jeder zu analysierenden Auswertungskategorie eine Farbe zugewiesen, um über die dokumentengruppenspezifischen Vergleiche hinaus auswertungskategorienspezifische Vergleiche in Form von Codehäufigkeiten zu ermöglichen (vgl. Behrens 2013, 47). Während des Analyseprozesses wurden Memos erstellt und an Textabschnitte angeheftet.

#### 6.4.3.3 Die Erstellung quantifizierender Fallübersichten

In einem dritten Schritt wurden *quantifizierende Fallübersichten* erstellt. Für jedes Dokument liegt eine quantifizierende Übersicht in tabellarischer Form vor, in denen relevante Eckdaten wie Erscheinungsjahr, Seitenumfänge, Autor/innen, Verbindlichkeit oder Kapitelübersichten zu den einzelnen Dokumenten dargelegt werden. „So bekommen beispielsweise besondere Codehäufungen eine andere interpretative Qualität, wenn sie sich in einem Dokument mit einem Umfang von beispielsweise 15 gegenüber 250 Seiten wiederfinden“ (Behrens 2013, 50).

#### 6.4.3.5 Die vertiefende Analyse (Einzelfallanalyse)

Im vierten Schritt der *Einzelfallanalyse* wurden übergeordnete und fallspezifische Leitfragen zur Herausarbeitung des subjektiv gemeinten Sinns des Dokumentes entwickelt. „Die Leitfragen sind systematisiert und strukturiert worden: zum einen nach fallspezifischen Gesichtspunkten und zum anderen nach inhaltlich akzentuierten Fragestellungen“ (Behrens 2013, 50).

#### 6.4.3.6 Die Themenanalyse mit anschließender Kontrastierung

Im fünften Schritt wurde eine *vertiefende Themenanalyse* vorgenommen, bei der „Zusammenhänge zwischen einzelnen Codes unter bewegungsbezogenen Gesichtspunkten thematisch in Logik und Struktur vertiefend herausgestellt und in Beziehung zum Codierleitfaden als Ausgangsbasis für die Analyse gesetzt“ (Behrens 2013, 50) wurden. Die entsprechenden Textabschnitte wurden mit dem Bewegungscode (gelber Code) versehen. Orientierung gaben die bereits codierten Textstellen: inwieweit diese im konkreten Bewegungsbezug stehen und welche anderen Textbausteine den Bewegungsbezug aufnehmen, stehen aber in keiner Beziehung zu bisher codierten Textstellen.

Rückblickend war der Einsatz von MAXQDA als computerunterstützendes Medium für das thematische Codieren als methodischer Zugang sehr hilfreich. Aufgrund der Nutzung der oben benannten Tools konnte der Analyseprozess ökonomisch gestaltet werden und enorm zur Erhöhung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der einzelnen Analyseschritte beitragen.

## **7 Darstellung der Ergebnisse**

Im Kapitel 7 werden die zugrundeliegenden Dokumentengruppen zusammenfassend beschrieben (vgl. Kapitel 7.1). Daran anschließend erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der vier ausgewählten Fälle. Es werden zunächst die Ergebnisse zur Transitionsthematik in den vier Dokumentengruppen dargestellt (vgl. Kapitel 7.2 bis 7.5). Die Darstellung der Ergebnisse zum Bewegungsverständnis in den Dokumentengruppen erfolgt anschließend (vgl. Kapitel 7.6 bis 7.9). Abschließend erfolgt eine empirische Zusammenführung zu „Ein bewegter Übergang“ (vgl. Kapitel 7.10). Es wird verdeutlicht, in welchen Dokumenten Bewegung einen Stellenwert für den Transitionsprozess Kita-Grundschule einnimmt.

### **7.1 Allgemeine Beschreibung der Dokumentengruppen**

Im Folgenden werden die in die Analyse eingegangenen Dokumentengruppen nach den vier Fällen mit ihren Spezifika zusammenfassend dargestellt.

#### **7.1.1 Bildungspläne der Kita (Fall 1)**

Für die Dokumentenanalyse liegen für den Fall 1 die Bildungspläne der Kita aller Bundesländer zugrunde. Bildungspläne für den Elementarbereich wurden erstmals 2004 veröffentlicht. Mittlerweile wurden die Dokumente von Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen aktualisiert, erweitert oder neu aufgelegt und zwischen 2011 und 2016 veröffentlicht. Die Bildungspläne unterscheiden sich durch charakteristische Eigenschaften und ihren Stellenwert. Die Bildungspläne von Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt sind im Gegensatz zu allen anderen unverbindlich und gelten als Orientierungspläne, Grundsätze oder Bildungsprogramme. Für die Bildungspläne von Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen ist eine Verbindlichkeit nicht auszuschließen, es gibt diesbezüglich jedoch keine Informationen.

Die Bildungspläne weisen unterschiedliche Altersstufen und Geltungsbereiche auf. Die Pläne mit der Altersstufe null bis sechs Jahre gelten als Bildungspläne der „ersten Generation“, die für die Altersstufe null bis zehn Jahre werden der „zweiten Generation“ zugeordnet (vgl. Fthenakis 2008, 86ff.). Die Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen formulieren als einziges Bundesland bereits im Titel die Altersstufe (Kinder von null bis zehn Jahren) und den Geltungsbereich (Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich).



Die Bildungspläne der Bundesländer Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen richten sich an die Fach- und Lehrkräfte des Elementar- und Primarbereichs und beziehen das Alter von null bis zehn Jahren ein und können als bildungsstufenübergreifende Pläne gelten.

Der Bildungsplan von Thüringen bezieht sich auf die Altersstufe bis 18 Jahre und berücksichtigt damit Bildung vom Kindesalter an bis hinein ins Berufsleben. Es ist dadurch bundesweit Vorreiter. Die Altersstufe null bis zehn Jahre wird zwar auch von Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein genannt, dort ist als Geltungsbereich allerdings nicht die Schule formuliert.

Folgende Tabelle (Teil 1 und 2) zeigt eine Übersicht zu den Bildungsplänen für Kitas der Bundesländer mit den unterschiedlichen und gemeinsamen Merkmalen in Titel, Erscheinungsjahr, Auflage, Verbindlichkeit, Altersstufe, Geltungsbereich und Umfang (vgl. Tab. 6-7).

Bundesland/Titel/Jahr	Auflage/ Verbindlichkeit	Altersstufe/ Geltungsbereich	Umfang
<b>Baden-Württemberg</b> Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2011)	2. Auflage unverbindlich	Kindergärten, Kinderkrippen und vorschulische Einrichtungen	47 Seiten
<b>Bayern</b> Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2012)	5. erweiterte Auflage verbindlich	Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit Kita, Schule und alle weiteren außerfamiliären Bildungsorte	504 Seiten
<b>Berlin</b> Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (2014)	Neue Auflage verbindlich	Kinder bis zum Schuleintritt Kitas und Kindertagespflege	181 Seiten
<b>Brandenburg</b> Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg (o.J.)	1. Auflage unverbindlich	Einrichtungen der Kindertagesbetreuung	33 Seiten
<b>Bremen</b> Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich - Frühkindliche Bildung in Bremen (2012)	2.unveränderte Auflage verbindlich	Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt	44 Seiten
<b>Hamburg</b> Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2012)	überarbeitete Neuaufgabe verbindlich	Kinder von Geburt bis zum Eintritt in die Grundschule Kita	114 Seiten
<b>Hessen</b> Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (2015)	7. Auflage verbindlich	Kinder von 0 bis 10 Jahren	149 Seiten
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b> Bildungskonzeption für 0 bis 10 jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern (2011)	Ergänzung verbindlich	0 bis 10 jährige Kinder Kita und Kindertagespflege	353 Seiten

Tab. 6: Übersicht der Bildungspläne für Kitas aller Bundesländer, Teil 1

Bundesland, Titel, Jahr	Auflage Verbindlichkeit	Altersstufe Geltungsbereich	Umfang
<b>Niedersachsen</b> Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (2005)	1. Auflage unverbindlich	Unter Dreijährige, Drei- bis Sechsjährige Kita	60 Seiten
<b>Nordrhein-Westfalen</b> Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (2016)	Keine Information bzgl. der Verbindlichkeit	Kinder von 0 bis 10 Jahren Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich	148 Seiten
<b>Rheinland-Pfalz</b> Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (2004)	verbindlich	Alle Altersgruppen der Kindertagesbetreuung	71 Seiten
<b>Saarland</b> Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten (2006)	verbindlich	Kinder aller in den Tageseinrichtungen vertretenen Altersgruppen Kita	20 Seiten
<b>Sachsen</b> Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege (2011)	verbindlich	Kinder bis zu zehn Jahren Krippen, Kita, Horte, Kindertagespflege	212 Seiten
<b>Sachsen-Anhalt</b> Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar-Bildung von Anfang an (2013)	Fortschreibung unverbindlich	Kita und Tagespflege	153 Seiten
<b>Schleswig-Holstein</b> Erfolgreich starten - Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein (2009)	3. Auflage Keine Information bzgl. der Verbindlichkeit	Kinder unter drei Jahren, Kinder von drei bis sechs Jahren und sechs bis vierzehn Krippe, Kita, Hort	68 Seiten
<b>Thüringen</b> Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen (2015)	2015 Keine Information bzgl. der Verbindlichkeit	Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre Kita und Schulen, Jugendhilfe	376 Seiten

Tab. 7: Übersicht der Bildungspläne für Kitas aller Bundesländer, Teil 2

Alle Bildungspläne weisen ähnliche Inhalte auf. So werden in der Regel die Grundlagen und Leitgedanken z.B. das Bildungsverständnis, das Bild vom Kind, der Zusammenhang von Spielen und Lernen, formuliert, Bildungs- und Entwicklungsziele sowie die von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen dargestellt. Hauptgegenstand der Bildungspläne ist die Beschreibung von Bildungs- und Entwicklungsbereichen bzw. Lern- und Erfahrungsfeldern. Dazu zählen z.B. die körperliche, gesundheitliche, emotionale, soziale und kulturelle, sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, technische, mediale, ästhetische und religiöse Bildung. Weitere Themen sind demokratische Teilhabe bzw. Partizipation von Kindern, Integration von Kindern mit Behinderung und Migrationskindern, Frühförderung, Förderung von Kindern unter drei Jahren. Des Weiteren werden die Themen Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Eltern beschrieben.

Es wird vorwiegend am Ende der Bildungspläne auf die Anforderungen der Fachkräfte in Bezug auf Aus- und Fortbildung und Professionalität, auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung, Reflexion und Evaluation sowie auf die Aufgaben des Trägers eingegangen. Einige Bildungspläne enthalten Praxisbeispiele, Reflexionsfragen und Literaturhinweise.

Das Thema „Übergänge“, insbesondere der Übergang Kita-Grundschule und die Zusammenarbeit mit zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften, werden in den Bildungsplänen berücksichtigt. Sechs Bildungspläne fokussieren in eigenen Kapiteln auf die „Kooperation“ bzw. „Zusammenarbeit“ (BaWü, Nds, RP, Sa und SaAn). Sachsen-Anhalt nennt zudem den Begriff „Netzwerke“. Der Begriff „Übergänge“ taucht in Kapitelüberschriften von zehn Bildungsplänen auf, während zwei Bundesländer (Bay und He) den Begriff „Transitionen“ anführen. Die „Moderierung und Bewältigung“ (He) sowie die „Bildungsbegleitung“ (SH) sind thematisch verwendete Kapitel. Der Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen erwähnt „Kinder“, die eine „Kultur des Übergangs“ brauchen. Der Bildungsplan von Bayern betitelt das Kapitel mit „Übergänge des Kindes“. Das Bundesland Brandenburg weist kein Kapitel zu Übergängen auf (vgl. Tab. 8).

BP	Umfang	Transitions/Übergangskapitel	Umfang des Kapitels und quantitativer Anteil
<b>BaWü</b>	47 Seiten	Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften	2 ¼ Seiten, 4,8%
<b>Bay</b>	504 Seiten	Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen)	19 Seiten, 3,8%
<b>B</b>	181 Seiten	Übergänge gestalten	6 ¾ Seiten, 3,7%
<b>BBG</b>	33 Seiten	---	---
<b>HB</b>	44 Seiten	Übergänge schaffen	1 Seite, 2,2%
<b>HH</b>	114 Seiten	Übergänge gestalten	2 ¼ Seiten, 2,0%
<b>He</b>	149 Seiten	Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)	6 Seiten, 4,0%
<b>MV</b>	353 Seiten	Übergänge gestalten	10 Seiten, 2,8%
<b>Nds</b>	60 Seiten	Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule	2 Seiten, 3,3%
<b>NRW</b>	148 Seiten	Kinder brauchen eine „Kultur des Übergangs“	4 Seiten, 2,7%
<b>RP</b>	71 Seiten	Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	5 Seiten, 7,0%
<b>Saar</b>	20 Seiten	Übergang in die Grundschule	1 Seite, 5%
<b>Sa</b>	212 Seiten	Kooperation am Übergang zur Grundschule	3 ½ Seiten, 1,7%
<b>SaAn</b>	153 Seiten	Kooperation und Netzwerke	1 ¼ Seiten, 0,8%
<b>SH</b>	68 Seiten	Bildungsbegleitung in Kooperation	3 ½ Seiten, 5,1%
<b>Th</b>	376 Seiten	Gestaltung von Übergängen	4 Seiten, 1,1%

Tab. 8: Übersicht der Transitionsthematik mit Umfang in den BP

Die Umfänge der Übergangskapitel unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Der Umfang der Bildungspläne stellt für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eine besondere Herausforderung bezogen auf den Umfang des Übergangskapitels dar. Die Erstellung von quantifizierenden Fallübersichten für die Transparenz der qualitativen Analyse ist dabei notwendig. So beträgt beispielsweise der Umfang des Übergangskapitels des bayerischen Bildungsplans 19 Seiten, was einem Anteil von 3,8% am 504-seitigen Dokument entspricht. Im Vergleich dazu kommt die Transitionsthematik im 149-seitigen Bildungsplan von Hessen mit sechs Seiten auf einen Anteil von 4,0% und im 20-seitigen Dokument von Saarland erreicht die dortige eine Seite einen Anteil von 5,0%.

*Bewegung* wird in allen Dokumenten als eigenständiger Bildungsbereich oder als Querschnittsthema verankert, Unterschiede zeigen sich in Begrifflichkeiten und Umfängen. Die Bewegungsthematik findet sich in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als „Bewegung“, in Hessen als „Bewegung und Sport“, in Bayern als „Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport“, in Bremen als „Körper und Bewegung“, in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt als „Körper“, in Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen und Saarland als „Körper, Bewegung und Gesundheit“, in Schleswig-Holstein als „Gesundheit, Körper und Bewegung“, in Sachsen als „Somatische Bildung“, in Thüringen als „Physische und psychische Gesundheitsbildung“ wieder. Der Bildungsplan von Berlin weist keinen eigenständigen Bildungsbereich in Bezug auf Bewegung aus, Bewegung wird innerhalb des Bildungsbereichs „Gesundheit“ thematisiert (vgl. Tab. 9).

BP	Umfang	Eigenständiger BB	Umfang des BB und quantitativer Anteil
BaWü	47 Seiten	Körper	3 Seiten, 6,4%
Bay	504 Seiten	Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport	44 Seiten, 8,7%
B	181 Seiten	<i>Bewegung im Bildungsbereich „Gesundheit“</i>	0,2 Seiten, 0,1 %
BBG	33 Seiten	Körper, Bewegung und Gesundheit	3,5 Seiten, 10,6%
HB	44 Seiten	Körper und Bewegung	2 Seiten, 4,5%
HH	114 Seiten	Körper, Bewegung und Gesundheit	9 Seiten, 7,9%
He	149 Seiten	Bewegung und Sport	2 Seiten, 1,3%
MV	353 Seiten	Bewegung	15 Seiten, 4,3%
Nds	60 Seiten	Körper-Bewegung-Gesundheit	2 Seiten, 3,3%
NRW	148 Seiten	Bewegung	6 Seiten, 4,1%
RP	71 Seiten	Bewegung	1 Seite, 1,4%
Saar	20 Seiten	Körper, Bewegung, Gesundheit	0,2 Seiten, 1,0%
Sa	212 Seiten	Somatische Bildung	18 Seiten, 8,5%
SaAn	153 Seiten	Körper	9 Seiten, 5,9%
SH	68 Seiten	Gesundheit - Körper - Bewegung	3 Seiten, 4,4%
Th	376 Seiten	Physische und psychische Gesundheitsbildung	24 Seiten, 6,4%

Tab. 9: Übersicht der Bewegungsthematik mit Umfang des eigenständigen BB

Die obige Tabelle stellt eine Übersicht zu den eigenständigen Bildungsbereichen in den Bildungsplänen aller Bundesländer mit ihrem jeweiligen Umfang und Anteil am Gesamtplan dar. Auch hier sind die Unterschiede in den Umfängen des Bewegungskapitels ziemlich deutlich. So weisen die Dokumente einen Umfang zwischen 0,2 (Saar) und 44 Seiten (Bay) auf. Damit auch hier eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, wie schon bei der Transitionsthematik dargelegt, möglich ist, sind quantifizierende Fallübersichten von Bedeutung. Es zeigt sich beispielsweise im bayerischen Bildungsplan, der einen Umfang von 504 Seiten umfasst, dass der Bildungsbereich 44 Seiten und damit einen Anteil von 8,7% des gesamten Dokuments beträgt. Im Vergleich dazu wird im 212-seitigen Bildungsplan von Sachsen der Bildungsbereich auf 18 Seiten mit einem Anteil von 8,5% beschrieben.

### 7.1.2 Rahmenlehrpläne für Grundschulen (Fall 2)

Für die Dokumentenanalyse wurden für den Fall 2 die Rahmenlehrpläne für Grundschulen von zehn Bundesländer berücksichtigt: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Für das Bundesland Berlin und Brandenburg liegt ein gemeinsamer Rahmenlehrplan vor, der als einziger die Jahrgangsstufen eins bis zehn berücksichtigt. Für die nicht aufgeführten Länder liegen keine allgemeinen Rahmenlehrpläne vor, sondern Lehrpläne für alle Fächer. Die Rahmenlehrpläne für Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen umfassen in einem Dokument neben dem Rahmenlehrplan die Lehrpläne aller Fächer (vgl. Tab. 10-11).

Allgemeine Angaben	Jahr	Umfang	Fächer/Lernbereiche
<b>Baden-Württemberg</b> Bildungsplan Grundschule	2004	Bildungsplan 20 Seiten Lehrpläne 104 Seiten	Deutsch, Mathematik Englisch, Französisch Evangelische und Katholische Religionslehre Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport
<b>Bayern</b> LehrplanPLUS Grundschule - Lehrplan für die bayerische Grundschule	2014	Insgesamt 340 Seiten Allgemeiner Teil 140 Seiten	Deutsch, Mathematik Deutsch als Zweitsprache Englisch Heimat- und Sachunterricht Evangelische und Katholische Religionslehre Ethik Kunst, Musik, Sport Werken und Gestalten
<b>Berlin-Brandenburg</b> Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 - 10	2012	8 Seiten	Deutsch, Mathematik Englisch, Französisch Sachunterricht
<b>Berlin-Brandenburg</b> Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung	2012	36 Seiten	Musik, Kunst, Sport Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde Muttersprache Türkisch

Tab. 10: Übersicht der Rahmenlehrpläne für Grundschulen der Bundesländer, Teil 1

Allgemeine Angaben	Jahr	Umfang	Fächer/Lernbereiche
<b>Bremen</b> Pädagogische Leitideen - Rahmenplan für die Primarstufe	2012	16 Seiten	Deutsch, Mathematik Biblische Geschichte Ästhetik: Kunst, Musik, Sport; Sachunterricht: Textilarbeit, Technisches Werken
<b>Hamburg</b> Bildungsplan Grundschule Aufgabengebiete	2011	34 Seiten	Deutsch, Mathematik Deutsch als Zweitsprache Niederdeutsch Englisch Herkunftssprachen Sachunterricht Religion und Katholische Religion Musik, Bildende Kunst, Sport, Theater
<b>Nordrhein-Westfalen</b> Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2. Auflage	2012	Insgesamt 182 Seiten Richtlinien 20 Seiten	Deutsch, Mathematik Englisch Sachunterricht Evangelische und Katholische Religionslehre Musik, Kunst, Sport
<b>Rheinland-Pfalz</b> Rahmenplan Grundschule - Allgemeine Grundlegung	2014	24 Seiten	Deutsch, Mathematik Fremdsprache (Englisch, Französisch) Sachunterricht Katholische und Evangelische Religion Ethik Musik, Sport Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken (BTW)
<b>Sachsen-Anhalt</b> Lehrplan Grundschule Grundsatzband	2007	18 Seiten	Deutsch, Mathematik Deutsch als Zielsprache Englisch Sachunterricht Evangelische und Katholische Religionslehre Gestalten, Musik, Sport
<b>Schleswig-Holstein</b> Lehrpläne für die Primarstufe (PS)	1997	20 Seiten	Deutsch, Mathematik Heimat-, Welt- und Sachunterricht Evangelische und Katholische Religion Islamunterricht Philosophie Musik, Kunst, Sport Textillehre, Technik

Tab. 11: Übersicht der Rahmenlehrpläne für Grundschulen der Bundesländer, Teil 2

Die Rahmenlehrpläne weisen unterschiedliche Erscheinungsjahre auf. Die ältesten Pläne sind die der Bundesländer Schleswig-Holstein (1997) und Baden-Württemberg (2004). Alle anderen wurden zwischen 2007 und 2014 veröffentlicht. Der Umfang der Rahmenlehrpläne beträgt zwischen 16 und 42 Seiten, die Ausnahme bildet Bayern mit 140 Seiten. Die Rahmenlehrpläne sind verbindliche Vorgaben und skizzieren innerhalb eines Bundeslandes ein gemeinsames pädagogisches Rahmenkonzept für alle Fächer. Ähnliche Inhalte der Rahmenlehrpläne sind Aussagen über die Arbeit in der Grundschule, das Lernen und Lehren/Unterricht in der Grundschule, die Kompetenzbereiche sowie die Leistungsfeststellung und -bewertung. Die Rahmenlehrpläne heben die Förderung personaler und sozialer Kompetenz, Fach- (oder Sach-)Kompetenz und Lernmethodenkompetenz hervor, die sich durch alle Lehrpläne zieht und als Richtgröße für Anforderungen und Ziele, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsgestaltung bis hin zur

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung gilt. Vorwiegend im letzten Teil der Rahmenlehrpläne werden fächerübergreifende Inhalte bzw. Themen formuliert, zu diesen zählen z.B. Berufsorientierung, Gesundheitsförderung, Globales Lernen, Interkulturelle Erziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung, Sozial- und Rechtserziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung.

Zu den Fächern der Grundschule zählen Mathematik, Deutsch, Evangelische und Katholische Religion (Biblische Geschichte in HB, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in B-BBG), Heimat- und Sachunterricht, Musik, Kunst und Sport. In Bremen wird der Bereich von Musik, Kunst und Sport als Ästhetik zusammengefasst. Baden-Württemberg spricht vom Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport. Innerhalb des Kunstunterrichts bezieht Rheinland-Pfalz neben der Bildenden Kunst die Bereiche Textiles Gestalten und Werken mit ein. Die Bereiche Textilarbeit und Technik in Schleswig-Holstein werden in Bremen unter dem Begriff Sachunterricht gefasst. In Bayern wird Werken und Gestalten als ein Fach formuliert. Der Englischunterricht erfolgt in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. Französisch als zweite Fremdsprache wird in Baden-Württemberg, Berlin-Brandenburg und Rheinland-Pfalz unterrichtet. Weitere Fächer sind Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Bayern, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt, Islamunterricht und Philosophie in Schleswig-Holstein. Im Land Hamburg gibt es zusätzlich das Fach Herkunftssprachen, zu denen die Sprachen Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch gezählt werden. Für Berlin-Brandenburg gibt es das Fach Muttersprache Türkisch, an dem Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Muttersprache teilnehmen. Die Primarstufe in Berlin-Brandenburg beinhaltet die Klassen eins bis sechs, sodass in der Grundschule ab Klasse fünf und sechs auch die Fächer Naturwissenschaften, Geografie, Geschichte und Politische Bildung unterrichtet werden.

Für die Grundschulen liegen für alle Fächer Lehrpläne vor, nach denen unterrichtet wird. Bezugnehmend auf die zu bearbeitende Thematik werden im nächsten Kapitel die Lehrpläne für das Fach „Sport“ vorgestellt.

### 7.1.3 Lehrpläne „Sport“ (Fall 3)

Für die Dokumentenanalyse liegen für den Fall 3 die Lehrpläne „Sport“ aller Bundesländer zugrunde. Die verbindlichen Dokumente wurden zwischen 2004 und 2015 veröffentlicht. Für die Lehrpläne von Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein finden sich keine Angaben zum Erscheinungsjahr. Der Umfang variiert zwischen fünf (BaWü) und 44 Seiten (MV) (vgl. Tab. 12).

Bundesland	Allgemeine Angaben	Erscheinungsjahr	Umfang
<b>BaWü</b>	Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport	2004	5 Seiten
<b>Bay</b>	Fachlehrpläne - Grundschule Sport	2014	12 Seiten
<b>B-BBG</b>	Teil C Sport Jahrgangsstufen 1 - 10	2015	40 Seiten
<b>HB</b>	Ästhetik Rahmenplan für die Primarstufe	2001	38 Seiten
<b>HH</b>	Bildungsplan Grundschule Sport	2011	29 Seiten
<b>He</b>	Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe Sport	2011	23 Seiten
<b>MV</b>	Rahmenplan Grundschule Sport	o.J.	44 Seiten
<b>Nds</b>	Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Sport	2006	22 Seiten
<b>NRW</b>	Lehrplan Sport	2012	38 Seiten
<b>RP</b>	Rahmenlehrplan Grundschule Teilrahmenplan Sport (2. Auflage)	2008	34 Seiten
<b>Saar</b>	Lehrplan Sport Grundschule	2011	34 Seiten
<b>Sa</b>	Lehrplan Grundschule Sport (2. Auflage)	2009	40 Seiten
<b>SaAn</b>	Fachlehrplan Grundschule Sport	2007	17 Seiten
<b>SH</b>	Lehrplan Grundschule Sport	o.J.	25 Seiten
<b>Th</b>	Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule Sport	2010	25 Seiten

Tab. 12: Übersicht der Lehrpläne „Sport“ aller Bundesländer

In den Lehrplänen für das Fach „Sport“ der Länder wird in der Regel einleitend auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Fachs „Sport“ eingegangen. Es werden dann die von Grundschulkindern zu erwerbenden Kompetenzen und die Inhalte bzw. Themenbereiche des Sportunterrichts beschrieben. Zu den Inhalten zählen die Bewegungsfelder, z.B. Laufen, Springen, Werfen; Spielen; Bewegen an Geräten; Ringen und Kämpfen; Gestalten, Tanzen, Darstellen; Bewegen im Wasser und Fahren, Rollen, Gleiten. Um den Grundschulkindern den Zugang zur Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu eröffnen, werden in den Lehrplänen sechs pädagogische Perspektiven als leitende Orientierungen formuliert: Leistung (das Leisten erfahren, verstehen und reflektieren), Körpererfahrung (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern), Kooperation (kooperieren, wettkämpfen, sich verständigen), Gesundheit (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln), Gestaltung (sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten) und Wagnis (etwas wagen und verantworten).



Im letzten Teil erfolgen überwiegend Aussagen zur Leistungsbewertung im Sportunterricht. Einige Lehrpläne weisen weitere Themen auf, z.B. Sonderpädagogische Förderung (HB), Aufgaben der Fachkonferenz (Nds), Verbindlichkeiten, Freiräume, Organisation (NRW) sowie Organisation des Schulsports und Sportförderunterricht (SH).

#### **7.1.4 Curriculare Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen (Fall 4a)**

Für die Dokumentenanalyse liegen für den Fall 4a die Ausbildungscurricula in Nordrhein-Westfalen zugrunde. Diese umfassen die Modulhandbücher frühpädagogisch im engeren Sinne ausgerichteter BA-Studiengänge und das Modulhandbuch des fachlich-affin ausgerichteten MA-Studiengangs an Universitäten- und Fachhochschulen in Vollzeit sowie der Rahmenlehrplan von Fachakademien/Fachschulen der Erzieherinnenausbildung. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden alle zusammen als curriculare Vorgaben für den Elementarbereich zusammengefasst:

- BA „Kindheitspädagogik“ - Alanus Hochschule (Alanus HS)
- BA „Pädagogik der Kindheit“ - Fachhochschule Bielefeld (FH BI)
- BA „Elementarpädagogik“ - Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (EvH RWL)
- BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ - Hochschule Düsseldorf (HSD)
- BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ - Fachhochschule Köln (FH Köln)
- BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ - Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln (KatHO Köln)
- BA „Kindheitspädagogik - Bildung durch Bewegung“ - Hochschule Niederrhein (HSNR)
- BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn (KatHO PB)
- BA „Kindheitspädagogik“ - Hochschule Rhein-Waal (HS Rhein-Waal)
- BA „Frühpädagogik“ - Fachhochschule Südwestfalen (FH SWF)
- MA „Erziehungswissenschaft“ Schwerpunkt Bildung und Förderung in der frühen Kindheit - Universität zu Köln (Uni Köln)
- „Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in NRW“ (Richtlinien für Fachschulen) - Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW).

Diese Dokumente wurden zwischen 2013 und 2016 veröffentlicht und umfassen zwischen 15 (FH BI) und 97 (HS Rhein-Waal) Seiten. Die frühpädagogischen Studiengänge unterscheiden sich in der Anzahl der Module. So werden zwischen neun (Uni Köln) und 39 (HSD) Module angegeben. Einige Universitäten und Fachhochschulen gliedern diese Vielzahl von Modulen nach bestimmten Studien-, Modul- oder Inhaltsbereichen. Die Richtlinien für Fachschulen formulieren einen jeweils fachrichtungsübergreifenden und einen fachrichtungsbezogenen Lernbereich. Als Grundlage dieses Dokuments gilt die Rahmenvereinbarung über Fachschulen (KMK 2017). Es wird ein kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien erläutert, welches das Anforderungsniveau des Berufes definiert und die berufliche Handlungskompetenz definiert, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss. Dabei bezieht sich der Lehrplan auf den gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (JFMK & KMK 2010).

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die curricularen Vorgaben mit Angaben zu Umfang, Studien-, Modul- bzw. Inhaltsbereichen sowie zu einem eventuell vorhandenen transitions- und bewegungsspezifischen Modul/Kapitel (vgl. Tab. 13-14).

MHB Kita	Umfang	Anzahl der Module	Transitionsspezifisches Modul/Kapitel	Bewegungsspezifische Module/Kapitel
<b>BA „Kindheitspädagogik“ (2015)</b> (Alanus HS)	33 Seiten	25 Module	Vertiefungsgebiete der Kindheitspädagogik: „Beratung – Inklusion – Transition“	Modul „Bewegung und Gesundheit“ im Modulbereich 4
<b>BA „Pädagogik der Kindheit“ (2016)</b> (FH BI)	15 Seiten	13 Module	---	---
<b>BA „Elementarpädagogik“ (2015)</b> (EvH RWL)	49 Seiten	17 Module	Modul „Vernetzung von Institutionen“	Wahlpflicht: „Psychomotorische Entwicklungsförderung“ im Studienbereich II: Vertiefung der Bildungsbereiche
<b>BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (2016)</b> (HSD)	79 Seiten	39 Module	Modul „Kind und Familie im Sozialraum“	„Bewegung (inkl. Tanz)“ im Hauptmodul: Bildungsbereich in Kultur, Ästhetik und Medien Wahlpflicht: „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“
<b>BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (2014)</b> (FH Köln)	49 Seiten	25 Module	Modul „Human- und Sozialwissenschaftliche Grundlagen IV“ mit Schwerpunkt „Diversität und Transition“	Wahlpflicht: Bildungszugang „Bewegung“ im Studienbereich 4

Tab. 13: Übersicht curricularer Vorgaben für den Elementarbereich in NRW, Teil 1

MHB Kita	Umfang	Anzahl der Module	Transitionsspezifisches Modul/Kapitel	Bewegungsspezifische Module/Kapitel
<b>BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (2016)</b> (KatHO Köln)	49 Seiten	12 Module	---	---
<b>BA „Kindheitspädagogik Bildung durch Bewegung“ (2016)</b> (HSNR)	42 Seiten	21 Module	Modul: „Arbeiten in und mit Systemen“	Modul 10 „Angewandte Didaktik und Methodik der bewegungsorientierten Bildungsförderung (Projekt)“
<b>BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (2013)</b> (KatHO PB)	26 Seiten	20 Module	Inhaltsbereich: Bildung und Erziehung im Kindesalter als Wissenschaft und Profession Modul „Grundlagen konzeptionellen Handelns und konzeptionelle Ansätze in der Bildung und Erziehung im Kindesalter“ mit Themengebiet: „Konzepte zu Übergängen im Kindesalter“	---
<b>BA „Kindheitspädagogik“ (2015)</b> (HS Rhein-Waal)	97 Seiten	27 Module	Modul: „Bildungsübergänge und Bildungsnetzwerke“	Wahlpflicht: „Bewegung und Gesundheit im Kindesalter“
<b>BA „Frühpädagogik“ (2015)</b> (FH SWF)	51 Seiten	33 Module	Modul: „Kooperation und Vernetzung“ Modul: „Erziehungskooperation“	Wahlpflicht: „Bewegungsförderung“ im Studienbereich 2
<b>MA „Erziehungswissenschaft“ Schwerpunkt Bildung und Förderung in der frühen Kindheit (2015)</b> (Uni Köln)	35 Seiten	9 Module	---	Wahlpflicht: „Bewegung in Früher Bildung und Frühförderung“ im Schwerpunktmodul
<b>Richtlinien für Fachschulen (2014)</b> (MSW)	65 Seiten	4 Themenbereiche 6 Lernfelder	„Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen“ „Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“ im fachrichtungsbezogenen Lernbereich	„Bewegung“ im fachrichtungsbezogenen Lernbereich

Tab. 14: Übersicht curricularer Vorgaben für den Elementarbereich in NRW, Teil 2

Die Transitionsthematik wird in neun curricularen Vorgaben berücksichtigt. Dabei wird die Transitionsthematik bereits im Modultitel angedeutet, z. B. in den „Vertiefungsgebieten der Kindheitspädagogik: Beratung - Inklusion - Transition“ (Alanus HS), im Modul „Vernetzung von Institutionen“ (EvH RWL), im Modul „Arbeiten in und mit Systemen“ (HSNR), im Modul „Bildungsübergänge und Bildungsnetzwerke“ (HS Rhein-Waal), im Modul „Kooperation und Vernetzung“ (FH SWF) und im fachrichtungsbezogenen

Lernbereich „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen“ sowie „Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“ (Richtlinien für Fachschulen). Das Modulhandbuch (KatHO PB) führt unter dem Inhaltsbereich „Bildung und Erziehung im Kindesalter als Wissenschaft und Profession“ im Modul „Grundlagen konzeptionellen Handelns und konzeptionelle Ansätze in der Bildung und Erziehung im Kindesalter“ das Themengebiet „Konzepte zu Übergängen im Kindesalter“ auf. Das Modulhandbuch (FH Köln) weist im Modul „Human- und Sozialwissenschaftliche Grundlagen IV“ unter dem Schwerpunkt „Diversität und Transition“ die übergangsrelevante Thematik auf.

Die Bewegungsthematik findet sich in neun Dokumenten der Frühpädagogik wieder. Die Modulhandbücher der Alanus Hochschule und der Hochschule Niederrhein formulieren ein bewegungsorientiertes Modul als Pflichtmodul. Die Bewegungsthematik im Wahlpflichtbereich spiegelt sich in den Modulhandbüchern der Alanus Hochschule, Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Hochschule Düsseldorf, Fachhochschule Köln, Hochschule Rhein-Waal, Fachhochschule Südwestfalen und Universität zu Köln wider. Die Richtlinien für Fachschulen beschreiben Bewegung innerhalb eines Lernfeldes im fachrichtungsbezogenen Lernbereich. Die Modulhandbücher der Fachhochschule Bielefeld, der Katholischen Hochschule Köln und Paderborn weisen kein bewegungsorientiertes Modul auf.

#### **7.1.5 Curriculare Vorgaben für den Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Fall 4b)**

Die BA- und MA-Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen beinhalten die drei verpflichtenden Teilstudiengänge (Grundfächer) „Bildungswissenschaften“, „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“. Ein weiteres Unterrichtsfach kann gewählt werden. Für die vorliegende Untersuchung wird das Fach „Sport“ analysiert. Für den Fall 4b wurden die Modulhandbücher des Lehramtsstudiengangs Grundschule von acht BA- und MA-Studiengängen folgender Universitäten und Hochschulen untersucht:

- Universität Bielefeld (Uni BI)
- Technische Hochschule Dortmund (TU DO)
- Universität Duisburg-Essen (UDE)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU Münster)
- Universität Paderborn (Uni PB)
- Universität zu Köln (Uni Köln)
- Universität Siegen (Uni SI)
- Bergische Universität Wuppertal (BUW).

Im weiteren Verlauf werden alle Dokumente für den Fall 4b als curriculare Vorgaben für den Primarbereich zusammengefasst.

Insgesamt unterschieden sich die Dokumente in hohem Maße. So ist z.B. für die BA- und MA-Studiengänge der Universität Münster und Paderborn sowie für den BA-Studiengang der Universität Wuppertal die Prüfungsordnung zugrunde gelegt worden, die im Anhang die Modulbeschreibungen formulieren. Für den BA- und MA-Studiengang der Universität Duisburg-Essen liegt ein Modulformular vor. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden alle Dokumente unter Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge aufgeführt. Im Rahmen des Lehramtsstudiums an Grundschulen und für Sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln kann der „Lernbereich Ästhetische Erziehung“ als Drittfach studiert werden. Innerhalb dessen erfolgt eine Zusammenarbeit der Fächer „Kunst“ und „Musik“ mit dem Arbeitsbereich „Bewegungserziehung“. Deshalb sind diese Modulhandbücher ebenfalls in die Analyse eingeflossen. Die Dokumente wurden zwischen 2012 und 2016 veröffentlicht (vgl. Tab. 15-16).

Uni	Bildungswissenschaften	Sprachliche Grundbildung	Mathematische Grundbildung	Sport (Wahlfach)
<b>Uni BI</b>	MHB Bildungswissenschaften Bachelor/Master (2016) <i>Alle Schulformen werden aufgelistet</i>	MHB Germanistik Bachelor/Master Grundschule - Sprachliche Grundbildung (2016)	MHB Mathematik Bachelor/Master Grundschule - Mathematische Grundbildung (2016)	MHB Sportwissenschaft Bachelor/Master (2016) <i>Alle Schulformen werden aufgelistet</i>
<b>TU DO</b>	MHB Bachelor/Master der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Grundschulen (2016) (Entwurf)	MHB Bachelor/Master für ein Lehramt an Grundschulen Lernbereich Sprachliche Grundbildung (Studiengang mit Vertiefung) (2016)	Lernbereich Mathematische Grundbildung Bachelor/Master Lehramt an Grundschulen (2016)	MHB Bachelor/Master Sport (2014)
<b>UDE</b>	MHB Bildungswissenschaften im Bachelor of Arts / Bachelor of Science für das Lehramt an Grundschulen (2013)	MHB Sprachliche Grundbildung im BA für das Lehramt an Grundschulen (o.J.)	BA-Studiengang Mathematik für das Lehramt an Grundschulen Modulhandbuch (o.J.)	Modulformular Lehramt an Grundschulen Fach Sport (2012)
	MHB Bildungswissenschaften im Master of Education für das Lehramt an Grundschulen (2015)	MHB Sprachliche Grundbildung im MA für das Lehramt an Grundschulen (ohne Sprachliche Grundbildung als Schwerpunkt) (o.J.)	MA-Studiengang Mathematik für das Lehramt an Grundschulen (nicht vertieft) Modulhandbuch (o.J.)	Modulformular MA Sport (o.J.)

Tab. 15: Übersicht curricularer Vorgaben für den Primarbereich in NRW, Teil 1

Uni	Bildungswissenschaften	Sprachliche Grundbildung	Mathematische Grundbildung	Sport (Wahlfach)
Uni Köln	MHB Bachelor/Master Bildungswissenschaften Studiengang Lehramt an Grundschulen (2015)	MHB Bachelor/Master im Lernbereich Sprachliche Grundbildung Lehramt an Grundschulen (2016)	MHB Bachelor/Master Lernbereich Mathematische Grundbildung Lehramt an Grundschulen (2014)	MHB Lehramt an Grundschulen BA Sport an der DSHS Köln (Kooperation Uni Köln) (2016)  MHB Lehramt an Grundschulen MA Sport an der DSHS Köln (Kooperation Uni Köln) (2014)
	MHB Lernbereich Ästhetische Erziehung Lehramt an Grundschulen Bachelor (2015) und Master (2014)			
Uni MS	Dritte Ordnung zur Änderung der Ordnung für die Prüfungen Bachelor Lehramt an Grundschulen (2016)	Prüfungsordnung für den Lernbereich Sprachliche Grundbildung BA Lehramt an Grundschulen (2015)	Prüfungsordnung für den Lernbereich Mathematische Grundbildung BA Lehramt an Grundschulen (2011)	Prüfungsordnung für BA Sport (2012)
	Erste Ordnung zur Änderung der Ordnung für die Prüfungen Master Lehramt an Grundschulen (2015)	Prüfungsordnung für den Lernbereich Sprachliche Grundbildung Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss MA (E1) (2016)	Zweite Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für den Lernbereich Mathematische Grundbildung Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss MA (2015)	Prüfungsordnung für MA Sport (2014)
Uni PB	Prüfungsordnung für den Bachelor/Master Lehramt an Grundschulen für Bildungswissenschaften (2016)	Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelor/Master Lehramt an Grundschulen mit dem Lernbereich Sprachliche Grundbildung (2016)	Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelor/Master Lehramt an Grundschulen mit dem Lernbereich Mathematische Grundbildung (2016)	Prüfungsordnung für den Bachelor/Master Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Sport (2016)
Uni SI	MHB Bachelor/Master Bildungswissenschaften im Lehramt für Grundschulen (2016)	MHB für das Fach Sprachliche Grundbildung im BA für das Lehramt an Grundschulen (2014)  Master Sprachliche Grundbildung Lehramt an Grundschulen (2016)	MHB Lehramt Grundschule Fach Mathematik Bachelor/Master (2016)	<i>In Kooperation mit der DSHS Köln.</i>
BU W	Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für Bildungswissenschaften im Kombinatorischen Studiengang BA (2015)	Module des Studienganges Germanistik und Mathematik für die Grundschule im Kombinatorischen Studiengang Bachelor (2016)	Module des Studienganges Germanistik und Mathematik für die Grundschule im Kombinatorischen Studiengang Bachelor (2016)	Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für Sportwissenschaft im Kombinatorischen Studiengang BA (2013)
	Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für Bildungswissenschaften des Studienganges MA – Lehramt an Grundschulen (2014)	Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für Sprachliche Grundbildung des Studienganges MA – Lehramt an Grundschulen (2011)	Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für Mathematische Grundbildung des Studienganges MA – Lehramt an Grundschulen (2014)	Modulhandbuch Sport (MA Grundschule) (2013)

Tab. 16: Übersicht curricularer Vorgaben für den Primarbereich in NRW, Teil 2

Die Modulhandbücher des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ umfassen zwischen 12 Seiten (TU DO) und 26 Seiten (UDE). Die Module beziehen sich auf Lernen, Entwicklung, Diagnostik, Förderung, soziale und Bildungsprozesse sowie Heterogenität. Weitere Themen sind Erziehen, Beurteilen und Unterrichten, bei denen die Grundschuldidaktik hervorgehoben wird. Der Umfang der Modulhandbücher des MA-Studiengangs beträgt zwischen acht (TU DO) und 23 Seiten (Uni Köln). Neben den Modulen zur Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters werden sowohl sonderpädagogische Grundlagen wie Inklusion, gemeinsames Lernen, Differenzen als auch Aspekte wie forschendes Lernen, Bildungsforschung, Schule und Lehrerberuf sowie Schule als Forschungsprojekt thematisiert.

Der Umfang der Modulhandbücher des BA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ beträgt zwischen fünf (BWU) und 28 (Uni BI) Seiten und die Module beinhalten Grundlagen der Sprach- und Literaturwissenschaften sowie deren Didaktik. Die Modulhandbücher des MA-Studiengangs umfassen zwischen fünf (BUW) und 21 (Uni Köln) Seiten. Zu den Modulen zählen die Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters, fachdidaktische Vertiefungen sowie Vermittlungs- und Forschungsperspektiven.

Die Modulhandbücher des BA-Studiengangs „Mathematischen Grundbildung“ umfassen zwischen sieben (BUW) und 34 (UDE) Seiten und führen Themen wie Arithmetik, Algebra, Geometrie, Stochastik sowie deren Didaktik auf. Weitere Themen sind vereinzelt Diagnose und individuelle Förderung sowie Mathematik in und vor der Grundschule. Der Umfang der Modulhandbücher des MA-Studiengangs variiert zwischen neun (TU DO, Uni MS, Uni SI, BUW) und 30 (UDE) Seiten. Die Module beziehen sich neben Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters auf die mathematische und didaktische Vertiefung sowie auf Anwendungen der Mathematik, Projektarbeit und mathematische Mehr- und Minderbegabungen.

Die Ausführungen zu den Modulhandbüchern der Grundfächer zeigen kein transitions- oder bewegungsspezifisches Modul. Ausgehend von Modultitel und Modulbeschreibungen wird die Transitionsthematik in den Modulhandbüchern für das Fach „Sport“ nicht aufgeführt.

Für das Fach „Sport“ stehen die Universität zu Köln und die Universität Siegen in Kooperation mit der Deutschen Sporthochschule Köln (DSHS Köln), sodass hier die gleichen Modulhandbücher vorliegen. An der Universität zu Köln besteht die Möglichkeit als drittes Fach den „Lernbereich Ästhetische Erziehung“ oder das Unterrichtsfach „Sport“ an der DSHS Köln zu studieren. Beide Studienrichtungen sind in die Analyse eingegangen.

Der BA- und MA-Studiengang „Ästhetische Erziehung“ formuliert keine sportwissenschaftliche Themen, sondern die für den Bereich der Ästhetischen Bildung und Erziehung relevanten Grundlagen und Vertiefungen. Es kann zwischen den Teildisziplinen „Bewegung“, „Kunst“ und „Musik“ gewählt werden.

Der Dokumentenumfang der Modulhandbücher des BA-Studiengangs „Sport“ variiert zwischen 19 (DSHS Köln) und 54 (UED) Seiten, der Umfang der MA-Studiengänge zwischen neun (WWU Münster) und 22 (Uni Köln) Seiten. Die Modulhandbücher zeigen ähnliche Inhalte. Für die BA-Studiengänge werden anfangs sportwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen beschrieben, zu denen u. a. sportmedizinische, biologische, sportpädagogische und trainingswissenschaftliche Themen zählen. Darauf aufbauend werden die Sport- und Bewegungsfelder in Theorie und Praxis vorgestellt, mit der Möglichkeit einer Vertiefung bzw. Spezialisierung. Genannt werden Individualsportarten und Sportspiele (z. B. Mannschaftssportarten und Rückschlagspiele). Weitere Themen sind Bewegungs- und Spielerziehung im Kindesalter (WWU Münster), Grundlagen des Inklusionssports in Theorie und Praxis (Uni PB) und Sicherheits- und Gesundheitsförderung sowie Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (BUW). Für die MA-Studiengänge zeichnen sich folgende ähnliche Inhalte ab: Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefungen, empirische Schulforschung und Studienprojekte. Die DSHS Köln formuliert darüber hinaus die Themen Bewegungsdiagnostik und Bewegungsförderung.



## 7.2 Transitionsthematik in den Bildungsplänen für Kitas und curricularen Vorgaben der Grundschulen aller Bundesländer

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Transitionsthematik in den Bildungsplänen für Kitas und in den Rahmenlehrplänen und Lehrplänen „Sport“ für Grundschulen bundeslandspezifisch dargestellt.

### 7.2.1 Baden-Württemberg

Für das Bundesland Baden-Württemberg wurden zwei Dokumente für die Analyse berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne der Fächer enthält.

#### 7.2.1.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der baden-württembergische Bildungsplan berücksichtigt folgende Transitionsthemen: *Beteiligte am Übergang, Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* und *Übergangsgestaltung*.

In Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* enthält das Dokument Aussagen zu Grundlagen und Zielen der Bildungsarbeit in der Kita und formuliert in diesem Zusammenhang das Verständnis von Lernen und Bildung. Bildung wird als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Wertebewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (MKJS 2011, 9) verstanden. Kindern wird die „verantwortungsvolle und im Sinne einer Anschlussfähigkeit sinnorientierte Bewältigung des praktischen täglichen Lebens ermöglicht. Hierzu gehört auch die angemessene Vorbereitung auf die Schule, die unter anderem einen wesentlichen Teil im Leben des aufwachsenden Kindes einnimmt“ (MKJS 2011, 9). Da der Übergang eine Anforderung der „praktischen Bildung“ darstellt, ist es neben den Familien Aufgabe der Kita und Schule, Voraussetzungen zu schaffen, die einen gelingenden Übergang in die Schule ermöglichen (vgl. MKJS 2011, 9).

Die *Übergangsgestaltung* wird im Kapitel „Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften“ diskutiert. Um Bildungsprozesse zu fördern, ist die Kooperation mit Eltern, anderen Kitas, Schulen und weiteren Einrichtungen ein wichtiger Teil der pädagogischen Bildungsarbeit (vgl. MKJS 2011, 17). Der Bildungsplan spricht von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Schule, die bis in die Schulzeit des Kindes hineinreichen sollte. Der Beginn der Kooperation erfolgt mit der Einschulungsuntersuchung, zu der die Eltern ihr Einverständnis geben müssen. Weitere gemeinsame Schritte werden daran anknüpfend geplant und abgestimmt. Es wird gemeinsam ein regelmäßig zu aktualisierender verbindlicher Jahresplan auf Grundlage des Bildungsplans der Kita mit Blick auf den Rahmenlehrplan der Grundschule erstellt. In

diesem werden die Zusammenarbeit beider Institutionen und deren gemeinsame Arbeit festgelegt, z.B. die Kooperation mit den Eltern und gegebenenfalls mit Fachdiensten, gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit den Schulkindern. Gemeinsam planen sie kleine Projekte und gegenseitige Besuche. Darüber hinaus umfassen gemeinsame Aufgaben die Beobachtung des einzelnen Kindes, die Diagnostik und Förderung, die sich an den individuellen Entwicklungsprozessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren und aufeinander aufbauen. Dadurch können Brüche vermieden und eine Kontinuität in der Bildungsbiografie gewährleistet werden.

Für überdurchschnittlich begabte und entwicklungsbeschleunigte Kinder sollten pädagogische Fach- und Lehrkräfte die Eltern in Bezug auf den Einschulungstermin beraten. „Die Schule geht individualisierend und differenzierend auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder ein“ (MKJS 2011, 22). Für Kinder mit Behinderungen, Krankheiten und sonderpädagogischem Förderbedarf muss der Übergang in die Schule differenziert vorbereitet werden. Dementsprechend sollten die entsprechenden Partner rechtzeitig vor Schulbeginn zur Klärung individuellen Förder- und Unterstützungsbedarfs, spezifischer Gestaltung von Lernsituationen und der Frage nach einem geeigneten Lernort zusammenarbeiten (vgl. MKJS 2011, 9). „Wird ein Kind eine Sonderschule besuchen, müssen individuell geeignete Formen der Begleitung in die jeweilige Schule gefunden werden, um einen gelingenden Übergang im Bildungsprozess zu gewährleisten“ (MKJS 2011, 23). Die Entwicklungsdokumentation, mit Einverständnis der Eltern, bildet für die intensive Kooperation von Kita und Schule im letzten Kindergartenjahr die Grundlage gemeinsamer zukünftiger pädagogischer Arbeit. Der Bildungsplan betont im Speziellen die Notwendigkeit, Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Übergangsprozess miteinzubeziehen. Wichtig dabei ist, den Prozess in der Kita transparent zu machen und sich regelmäßig mit den Eltern auszutauschen, z.B. durch Tür- und Angelgespräche und vereinbarte Gespräche (vgl. MKJS 2011, 21f.).

Die Kooperation zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften gewährleistet den Kompetenzerwerb beim Kind am Ende der Kindergartenzeit und deren Fortsetzung in der Grundschule zur erfolgreichen *Übergangsbewältigung*. Die Ziele der sechs dargestellten Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion) im Bildungsplan werden während der gesamten Kindergartenzeit entwicklungsangemessen und individuell verfolgt und vor allem im letzten Kindergartenjahr differenziert, um eine Anschlussfähigkeit in der Schule zu gewährleisten. Die Felder dienen dem Erwerb und zur Unterstützung von Kompetenzen, die als Basiskompetenzen (z.B. Spielkompetenz, Kreativität, Umgang mit verschiedenen Materialien, sich mit Freude zu bewegen, psychische und physische Fähigkeiten, sprachliche Kompetenzen, Selbstständigkeit, Sicherheitskompetenz, soziale Kompetenzen) und als schulnahe Vorläuferfähigkeiten (z.B. mathematische und schriftsprachliche

Kompetenzen, naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen) eingestuft werden können (vgl. MKJS 2011, 22f.). Als Vorläuferfähigkeit wird auch der Belohnungsaufschub für das spätere ausdauernde und zielorientierte Lern- und Arbeitsverhalten angesehen (vgl. MKJS 2011, 14).

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ hebt die mathematischen Vorläuferfähigkeiten hervor, die in Spielsituationen erworben werden können (vgl. MKJS 2011, 41). Die Zielsetzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder des Bildungsplans der Kita bilden die Grundlage des Rahmenlehrplans der Grundschule und des Bildungsplans sonderpädagogischer Einrichtungen (vgl. MKJS 2011, 23). „Das Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seinen emotionalen, kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Kompetenzen zeigt Schulbereitschaft, die z.B. in seiner Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu erkennen ist“ (MKJS 2011, 22). „Jedes Kind ist im letzten Kindergartenjahr stolz darauf, bald ein Schulkind zu werden. Eltern, Kita und Schule bereiten das Kind auf den Abschied in der Kita und auf den neuen Lebensabschnitt Schule vor“ (MKJS 2011, 23).

*Beteiligte Personen* am Übergang Kita-Grundschule sind im gleichen Maße Kind, Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Sie tragen gemeinsam Verantwortung und wirken zusammen, gegebenenfalls auch mit Fachdiensten und sozialen Netzwerken (vgl. MKJS 2011, 22).

Die Kooperation zwischen Kita und Schule ist gesetzlich vorgegeben (*Rahmenbedingungen*). Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat dazu einen Kooperationsordner herausgegeben, um die Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ umsetzen zu können. Dieser enthält eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen. Jede Grundschule hat eine Kooperationslehrkraft, damit eine Kooperation von Kita und Schule ermöglicht und gefördert werden kann. Kooperationsbeauftragte auf der Ebene der Regierungspräsidien sind landesweit tätig und führen Fortbildungsveranstaltungen durch (vgl. MKJS 2011, 22).

Der Bildungsplan führt darüber hinaus Erkenntnisse aus der Transitionsforschung an, die zeigen, dass sich eine erfolgreich erlebte Übergangsbewältigung positiv auf spätere Übergänge auswirkt. Dem ersten Übergang von der Familie in die institutionelle Kindertagesbetreuung wird demnach eine hohe Bedeutung beigemessen. Eine gemeinsam gestaltete Eingewöhnung ist grundlegend für gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Fachkraft (vgl. MKJS 2011, 20). Fast alle Kinder bewältigen den Übergang, dennoch bleibt dieser ambivalent, da er mit vielen Erwartungen und Hoffnungen aber auch mit Befürchtungen verbunden ist. „Deshalb ist wichtig, dass sich jedes Kind in der Schule willkommen fühlt“ (MKJS 2011, 22).

### 7.2.1.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan des Bundeslandes Baden-Württemberg enthält neben allgemeinen Grundlagen alle Lehrpläne der Fächer. Der allgemeine Teil weist keine Codierungen zur Transitionsthematik auf. In einigen Lehrplänen wird Bezug auf die Vorerfahrungen der Kinder genommen (*Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule*).

Der Lehrplan zum „Katholischen Religionsunterricht“ beschreibt das Anknüpfen an die „Lebenswirklichkeit der Kinder“ und „beachtet die unterschiedlichen religiösen Erfahrungen aus Elternhaus und Kindergarten“ (MKJS 2004, 35). Der Lehrplan „Deutsch“ verdeutlicht die Heterogenität der kognitiven Entwicklung der Kinder, sodass große individuelle Unterschiede in den Erfahrungen mit Schrift beim Eintritt in die Schule bestehen. Lesen- und Schreibenlernen als lebenslanger Prozess erfolgt durch eine aktive und entdeckende Auseinandersetzung mit der Schriftsprache. Aufgrund der heterogenen Erfahrungen nimmt die Kooperation zwischen Grundschulen und Kita und den Eltern einen hohen Stellenwert ein (vgl. MKJS 2004, 42). Der Lehrplan „Mathematik“ betont die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Denkstrukturen der Kinder. Der Vorgang des Denkens und Lernens erfolgt sowohl bei Vorschulkindern als auch bei Schulanfängern „durch handelnden Umgang mit Materialien der Umwelt oder durch den Einsatz didaktisch ausgewählter Arbeitsmittel unter mathematischer Fragestellung“ (MKJS 2004, 54). Das weist auf das Anknüpfen von Vorerfahrungen hin und schließt die Bedeutung einer Kooperation zwischen Kita und Schule nicht aus. Der Lehrplan „Englisch“ nimmt ebenfalls Bezug zu den vorschulischen Erfahrungen der Kinder in Bezug auf den Spracherwerb und verweist auf die Bedeutung von Interaktionen für den Aufbau des Sprachwissens (vgl. MKJS 2004, 72).

Die Transitionsthematik wird nicht im Lehrplan „Sport“ berücksichtigt.

### 7.2.2 Bayern

Für die Analyse der Dokumente des Bundeslandes Bayern liegen zugrunde: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne aufführt.

#### 7.2.2.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Die Transitionsthematik wird im bayerischen Bildungsplan mit allen Themen berücksichtigt. *Begriffe und Definitionen* werden bereits im Kapitel „Gesellschaftliche Veränderungen“ durch Diskontinuitäten in der kindlichen Biografie und familiäre Wandlungsprozesse formuliert (vgl. StMAS & IFP 2012, 6). Im Kapitel „Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf (Transitionen)“ werden beide Begriffe verwendet. Übergänge, als alltagssprachlicher Begriff, werden als „zeitlich begrenzte

Lebensabschnitte, in denen markante Veränderungen geschehen, und Phasen beschleunigten Lernens“ (StMAS & IFP 2012, 85) bezeichnet. Durch den Ansatz zur Beschreibung und Bewältigung von Übergängen, aus der Familienentwicklungspsychologie stammend, wird der Begriff „Übergänge“ durch den theoretisch fundierten Fachbegriff „Transitionen“ ersetzt. Transitionen werden als „komplexe Veränderungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft“ (StMAS & IFP 2012, 85) verstanden. Es sind Lebensphasen mit hohen Anforderungen und Veränderungen der Lebensumwelten, einer Änderung der Identität und mit einer Häufung von Belastungsfaktoren verbunden (vgl. StMAS & IFP 2012, 97). Darüber hinaus sind Diskontinuitäten „unvermeidlich und als positiver Entwicklungsimpuls“ (StMAS & IFP 2012, 91) zu betrachten. *Theorien der Übergänge* stammen ebenfalls aus der Familienentwicklungspsychologie. Die Theorie der kritischen Lebensereignisse wird formuliert, „deren Bewältigung die persönliche Entwicklung voranbringen, aber auch erschweren können, die Freude und Neugier auf das Neue ebenso hervorbringen können wie Verunsicherung oder Angst“ (StMAS & IFP 2012, 85). Es wird auf den ökologischen Ansatz zurückgegriffen, indem Veränderungsprozesse den Einzelnen in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt und Veränderungen der Lebensumwelten betreffen. Transitionen können in der ersten Zeit als stressreich und belastend erlebt werden, sodass das Stressmodell einen theoretischen Ansatz darstellt. Der Übergang wird zudem als prozesshaftes Geschehen definiert und ist durch die Kompetenz aller beteiligten sozialen Systeme gekennzeichnet, im Sinne der Ko-Konstruktion. Der Übergang wird von jedem Kind in seinem Tempo bewältigt (*Transition als Prozess*). *Beteiligt am Prozess* sind Kinder und Eltern, pädagogische Fach- und Lehrkräfte, bei denen markante Unterschiede vorhanden sind. Fachkräfte helfender Dienste und spezieller Förderangebote können gegebenenfalls auch am Übergang beteiligt sein. Die Rollen der Beteiligten werden definiert: Kinder müssen den Übergang mit seinen Anforderungen bewältigen, pädagogische Fach- und Lehrkräfte begleiten und moderieren den Übergang. Der Bildungsplan spricht dabei von der abgebenden und der annehmenden Stelle. Eltern sind zweifach gefordert durch die eigene Übergangsbewältigung und durch die gleichzeitige Unterstützung ihres Kindes (vgl. StMAS & IFP 2012, 85ff.).

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* wird an verschiedenen Stellen des Bildungsplans auf Risikokinder aufmerksam gemacht, die Probleme bei der Übergangsbewältigung haben und entsprechend gezielter Unterstützung bedürfen (siehe Übergangsgestaltung) (vgl. StMAS & IFP 2012, 86). Es werden zunächst allgemeine Anforderungen an Kind und Eltern dargelegt, die als Entwicklungsaufgaben verstanden werden und auf drei Ebenen angesiedelt sind (vgl. StMAS & IFP 2012, 88).

Hinsichtlich des Übergangs Kita-Grundschule werden folgende Anforderungen an das Kind definiert: auf individueller Ebene kommt es zur Entwicklung der Identität mit

verändertem Status und der Kompetenz als Schulkind, Einsatz von Basiskompetenzen (z.B. Kommunikationsfertigkeiten, Problemlösefertigkeiten, Strategien der Stressbewältigung, Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen, positive Einstellung zum Lernen) und schulnaher Kompetenzen (z.B. Sprachentwicklung, Erfahrungen mit Schriftkultur, mathematische Grundkompetenzen) für die Bewältigung des Übergangs. Anforderungen auf interaktionaler Ebene sind der Aufbau von Beziehungen zu Lehrkräften und anderen Schulkindern in der Klasse, Veränderung der Beziehungen in der Familie infolge größerer Selbstständigkeit, Verabschiedung von Kindern und Fachkräften in der Kita, aktive Suche nach Hilfe bei Anderen in Belastungssituationen, Einstellung auf die Lehrkraft als neue Bezugsperson und Äußern und Ertragen von Bedürfnissen und Interessen, Meinung und Kritik sowie Erfassen und Erfüllen der Anforderungen an die Rolle als Schulkind. Auf kontextueller Ebene sind die Rhythmen von Tages-, Wochen- und Jahresablauf in der Familie und in der Schule miteinander in Einklang zu bringen, sich an der Schulkultur zu beteiligen und sich auf veränderte Lehrinhalte und -methoden einzulassen und neue Lernanforderungen mit Neugier und Motivation aufzugreifen und sich mit den Auswirkungen des Übergangs zur Schule auf die Familienkultur auseinanderzusetzen (vgl. StMAS & IFP 2012, 107). Um die herausfordernden Aufgaben, die mit dem Wechsel in die Schule verbunden sind, zu bewältigen, benötigt das Kind Kompetenzen und vielfältige Erfahrungen. Wenn es darauf zurückgreifen kann, „sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen“ (vgl. StMAS & IFP 2012, 106). Gleichzeitig kann das Kind dann mit den bisher erworbenen Kompetenzen nachfolgende Übergänge in Bildungseinrichtungen gut meistern (vgl. StMAS & IFP 2012, 89).

Die im Elementarbereich zu erwerbenden Kompetenzen werden im Kapitel „Basiskompetenzen des Kindes“ des bayerischen Bildungsplans dargelegt. Zu denen zählen Basiskompetenzen als grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Selbstwahrnehmung, motivationale, kognitive, physische, soziale Kompetenzen, Orientierungskompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe, lernmethodische Kompetenz und Widerstandsfähigkeit (Resilienz)). Weitere Kompetenzen umfassen die Kompetenz zur Stressbewältigung und schulnahe Vorläuferkompetenzen, z.B. Schriftspracherwerb und mathematische Vorläuferfähigkeiten (vgl. StMAS & IFP 2012, 107).

Für Eltern bedeutet der Übergang Kita-Grundschule, Anforderungen auf individueller Ebene zu bewältigen, z.B. sich mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes auseinanderzusetzen und die entsprechenden Kompetenzen einzusetzen, um sowohl das Kind zu unterstützen als auch den eigenen Übergang zu bewältigen. Auf interaktionaler Ebene geht es um den Aufbau von Beziehungen zu Lehrkräften und auch zu Mitschülern des Kindes und deren Eltern, Verabschiedung von der Kita und Vorbereitung auf mögliche

Veränderungen der Beziehungen in der Familie, die sich durch den Übergang in die Schule ergeben. Anforderungen auf kontextueller Ebene betonen das Erkennen elterlicher Verantwortung bei der Mitgestaltung des Übergangs zur Grundschule, aktives Einbringen (Partizipation) und die Integration erweiterter Anforderungen aus Familie, Schule und Erwerbsleben sowie das Einbringen in die Elterngruppe der Schulklassse bzw. in die Elternschaft der Schule (vgl. StMAS & IFP 2012, 108).

Der bayerische Bildungsplan formuliert Aussagen zum Bild vom Kind, zum Bildungsverständnis, zu den Leitzielen von Bildung sowie zum Verhältnis von Lernen und Spielen. Bildung wird als lebenslanger, sozialer Prozess definiert und findet in Interaktion, mit Kommunikation und im ko-konstruktiven Prozess statt (vgl. StMAS & IFP 2012, 12). Diese Ausführungen werden auch im Bezug zum Übergang Kita-Grundschule gesehen. Es wird dabei hinsichtlich der *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* verdeutlicht, dass kindliche Lernprozesse früh beginnen und aufeinander aufbauen, sodass eine Anschlussfähigkeit erforderlich ist, die aufgrund der jeweiligen Bildungs- bzw. Lehrpläne möglich und damit als gemeinsame Aufgabe zu verstehen ist (vgl. StMAS & IFP 2012, 91). Der Anschluss zwischen den zwei Systemen Kita und Schule setzt notwendige Bedingungen voraus, die mit dem Begriff der Schulfähigkeit beschrieben werden können. Dabei wird Schulfähigkeit als „Kompetenz aller beteiligten sozialen Systeme verstanden. Die Schulfähigkeit des Kindes und die ‚Kindfähigkeit‘ der Schule gelten als Teilaspekte eines Ganzen“ (StMAS & IFP 2012, 106). Damit stehen nicht mehr ein bestimmter Entwicklungsstand des Kindes im Vordergrund, sondern der Bewältigungsprozess des Kindes bei seinem Übergang zum Schulkind und dessen professionelle Begleitung. Alle beteiligten Personen sind um eine erfolgreiche Übergangsbewältigung bemüht.

Bei der *Übergangsgestaltung* ist auf jedes Kind zu achten und frühzeitig Kinder mit Problemen in Übergangssituationen zu erkennen, um eine intensive Kooperation mit den Eltern und gezielte Angebote zur Unterstützung des Erwerbs von Kompetenzen für die Übergangsbewältigung zu ermöglichen und Eltern auf weitere Unterstützungsangebote hinzuweisen (vgl. StMAS & IFP 2012, 86). Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung bedeutet die gemeinsame Gestaltung des Übergangsprozesses durch alle Beteiligten. Darin inbegriffen ist die Verständigung über die Bedeutung des Übergangs für Kind und seine Familie sowie für beteiligten Fach- und Lehrkräfte und Verständigung und Austausch über den Beitrag von jedem Einzelnen zur Bewältigung sowie eine professionelle Unterstützung zur Stärkung der Kinder und Eltern, um selbstbestimmt und eigenaktiv ihre Übergänge zu bewältigen. Darüber hinaus ist das Ziel die Entwicklung einer lokalen Kooperationskultur und eines Transitionsprogramms, an dem alle am Übergang beteiligten Personen mitwirken. Dabei können Probleme, Ängste und Vorbehalte angesprochen, Bereitschaft zur Mitarbeit abgeklärt, Vorteile der Zusammenarbeit herausgearbeitet, für die Arbeit

sensibilisiert und Strategien entwickelt werden. Die Festlegung von Zielen, Verständigung über Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozesse, schriftliche Planung, Strategieentwicklung und Evaluierung (über Zielerreichung, Aufdecken von Mängeln) sind besonders wichtige Inhalte der Netzwerkarbeit (vgl. StMAS & IFP 2012, 87ff.).

Der Bildungsplan formuliert weiterhin Anregungen zur Umsetzung der Übergangsbegleitung: frühzeitige Vorbereitung der Kinder und Eltern auf bevorstehende Übergangsereignisse, Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Übergangsgestaltung in Kooperation mit den jeweiligen Institutionen und Dialog mit den Eltern zur Transparenz der Kooperation sowie zum Informationsaustausch und Austausch über strukturelle Unterschiede. Übergangsprozesse können durch folgende Aspekte erleichtert werden: pädagogisches Handeln in der abgebenden Stelle zur positiven Unterstützung der Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen, gemeinsame Angebote für Kinder zum Kennenlernen der neuen Einrichtung (z.B. Schnuppertage, Einrichtungsbesuche), frühzeitige und umfassende Informationsangebote für Eltern (z.B. Elternabende, offenes Elterncafé), Formen konstruktiver Kommunikation und Kooperation der Partnereinrichtungen (z.B. Kooperationsbeauftragte) und Kontinuität während der Eingewöhnungsphase in der aufnehmenden Stelle durch bekannte pädagogische Elemente der Vorgängereinrichtung (z.B. Rituale). Durch eine schriftliche Planaufstellung, z.B. in Form eines Kooperationskalenders, kann die Zusammenarbeit mit vereinbarten Terminen und Vorhaben für das kommende Jahr festgehalten werden (vgl. StMAS & IFP 2012, 92).

Für den Übergang Kita-Grundschule werden spezifische Anforderungen an pädagogische Fach- und Lehrkräfte gestellt. Die Anforderungen für die Fachkraft in der Kita umfassen die möglichst langfristige und angemessene Vorbereitung der Kinder und Eltern auf den Übergang in die Grundschule. Eine wesentliche Rolle spielen die Wahrnehmung und das Kennen der Stärken und Schwächen der Kinder und das feierliche Verabschieden der Kinder. Aufgabe der Fachkräfte ist ebenso, die Erwartungen der Lehrkräfte an die zukünftigen Schulkinder zu klären. Darüber hinaus ist die Beratung der Eltern bei der Wahl einer geeigneten Schule, das Einholen der Einwilligung der Eltern für einen fachlichen Austausch über ihr Kind mit der Schule und das Abstimmen etwaiger Gespräche der Schule mit den Eltern unabdingbar für die pädagogischen Fachkräfte. Zu gemeinsamen Anforderungen zählen Kooperation mit der jeweiligen Einrichtung, das Einholen von Informationen über deren Konzeption und die pädagogischen Schwerpunkte, die gemeinsame Erarbeitung der „Schulfähigkeit“ des Kindes mit den Eltern und der Austausch über den individuellen Unterstützungsbedarf sowie über die Stärken und Schwächen der Kinder und die gemeinsame Reflexion über gemachte Beobachtungen. Anforderungen an pädagogische Lehrkräfte sind der Aufbau auf den in der Kita entwickelten Kompetenzen, die bestmögliche Abstimmung schulischer Vorkurse zum Erwerb der deutschen Sprache mit entsprechenden Fördermaßnahmen in der Kita, das



Gespräch mit Eltern und Kindern über Erwartungen an die Schule, Bedingungen in der Schule und über Ablauf des Unterrichts. Pädagogische Lehrkräfte sollten Probebesuche einzelner Kinder und Schulbesuche aller ermöglichen (vgl. StMAS & IFP 2012, 108f.).

Anregungen und Beispiele zur Umsetzung der Übergangsgestaltung sind das Herstellen inhaltlicher Anschlussfähigkeit, die Entwicklung einer Kooperationskultur, das Zustimmungserfordernis der Eltern in die Kooperationspraxis, Übergangsbegleitung der Kinder durch gemeinsame Angebote (z.B. Schulbesuche, Begleitung der Schulanfänger durch Schulkinder der zweiten oder dritten Klasse), Abschiednehmen von der Kita, z.B. durch ein Schultütenfest, besondere Aktivitäten (z.B. Ausflug und Übernachten in der Kita), Übergangsbegleitung der Eltern durch gemeinsame Angebote (z.B. Elterngespräche und Einschulungselternabend), Beobachtung des Kindes in der Übergangsphase vor und nach Schuleintritt durch Beobachtungen in der Kita und in der Schule (vgl. StMAS & IFP 2012, 92ff.). Anschließend führt der Bildungsplan ein Praxisbeispiel zur Kooperation von Kita und Grundschule „Vom Kooperationsprojekt zum Kooperationsmodell für jedermann zu jeder Zeit“ (StMAS & IFP 2012, 112ff.) an.

Im weiteren Verlauf wird im Bildungsplan auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern eingegangen und die Begleitung von Übergängen hervorgehoben. Mögliche Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umfassen Informationsmappen, Konzeption, relevante Broschüren/Bücher, relevante elternbildende Angebote vor der Aufnahme eines Kindes bzw. vor und während der Übergangsphase, Eltern-Kind-Gruppen, andere Angebote für Familien vor Aufnahme des Kindes in eine Regelgruppe, Schnuppertage, Vorbesuche in der Gruppe, Einführungselternabend, eventuell weitere Informationsveranstaltungen für „neue“ Eltern und Einzelgespräche (vgl. StMAS & IFP 2012, 431ff.). Des Weiteren wird auf die Kooperation mit der Grundschule hingewiesen, der eine zentrale Bedeutung zukommt. „Die künftigen Schulkinder und ihre Familien sind auf den Übergang in die Schule vorzubereiten. Der Übergang ist mit allen davon betroffenen Familien gemeinsam zu gestalten“ (StMAS & IFP 2012, 439). Es wird auf das Kapitel „Übergang in die Grundschule“ verwiesen.

In einigen Bildungsbereichen wird auf die Transitionsthematik verwiesen. Im Bildungsbereich „Werteorientierung und Religiosität“ wird der Beitrag ethischer und religiöser Bildung und Erziehung zur Stärkung der Entwicklung der Fähigkeit des Umgangs mit Krisen, Brüchen und Übergängen in der Biografie betont. Eine Vernetzung mit anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen erfolgt, z.B. zur Widerstandsfähigkeit (Resilienz) (vgl. StMAS & IFP 2012, 162ff.). Im Bildungsbereich „Mathematik“ wird Bezug zu den schulnahen Vorläuferkompetenzen genommen. In mathematisch bedeutsamen Situationen, z.B. Alltagsverrichtungen und kindliches Spiel, lernen Kinder mathematisch bedeutsame Ordnungsaspekte (auf dem Stuhl, hinter der Tür) kennen. „Mathematisches Denken basiert auf solch frühen Vorläufern und entwickelt sich durch

gezielte Interaktionen zu mathematischen Aktivitäten“ (StMAS & IFP 2012, 240). Der Bildungsbereich „Gesundheit“ stellt ebenfalls einen Zusammenhang zur Transitionsthematik her, wenn es z.B. um positiven und effektiven Umgang mit Stress, Stressbewältigung sowie Ausgleich und Entspannung geht (vgl. StMAS & IFP 2012, 361).

Der Bildungsbereich „Sprache und Literacy“ beschreibt die Kooperation zwischen Kita und Schule durch sprachliche Vorkurse für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. StMAS & IFP 2012, 210).

Im Kapitel „Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität“ geht es um Verantwortungsbereiche von Kindern für andere, wo Schulkinder beim Übergang in die Grundschule Patenschaften für angehende Schulanfänger übernehmen (vgl. StMAS & IFP 2012, 400).

#### 7.2.2.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der bayerische Rahmenlehrplan für Grundschulen enthält fünf Transitionsthemen. Die im Rahmenlehrplan für Grundschulen enthaltenden bayerischen Leitlinien dienen als verbindlicher Orientierungs- und Bezugsrahmen und bilden gleichzeitig Grundlagen für den konstruktiven Austausch zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten. In Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* geht es um ein gemeinsames Bildungsverständnis, die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache für eine kooperative und anschlussfähige Bildungspraxis sowie um die Gewährleistung von Kontinuität im Bildungsverlauf (vgl. StMBKWK 2014, 9). Die Bildungsaufträge von Kita, Tagespflege und Schulen sind in verschiedenen Landesgesetzen verankert (z.B. BayKiBiG, BayEUG), die mit Verabschiedung der Leitlinien eine Verbindung erfahren haben. Die Kooperation von Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen ist ebenfalls in den Gesetzen auf Landesebene festgelegt und für Kita und Grundschule detailliert geregelt. Wichtige Aufgaben sind die Öffnung von Bildungsinstitutionen für Kinder mit besonderem Förderbedarf, die Optimierung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen und die Sicherung der Bildungsqualität für alle Kinder. Familie als erster und prägendster Bildungsort bedeutet, die Eltern von Seiten aller außerfamiliären Bildungsorte „in ihrer Unersetzlichkeit, ihrer Wichtigkeit und ihrer Verantwortung wertzuschätzen und entsprechend in ihrer Aufgabe zu unterstützen“ (StMBKWK 2014, 10).

Die Qualität der Bindungen in der Familie beeinflusst maßgeblich den Lernerfolg jedes Kindes. Die Familie bildet als primärer Ort sozial-emotionaler Entwicklung die Grundlage für lebenslanges Lernen und für emotionale, soziale und physische Kompetenzen. Bildung in der Kita oder in der Schule baut dementsprechend auf der Prägung der Familie auf, wird als ein individueller und sozialer Prozess definiert und erfolgt im Dialog mit anderen. Das Kind ist aktiver Mitgestalter seiner Bildung. Die Leitlinien sehen als zentrale Aufgabe aller Bildungsorte die Stärkung der Kompetenzen der Kinder über den gesamten

Bildungsverlauf hinweg, indem sie die Kooperation mit anderen, die Kommunikation und die Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen (vgl. StMBKWK 2014, 11 ff.).

Die *Übergangsgestaltung* wird im Kapitel „Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte“ thematisiert. Der Kooperation und Vernetzung kommt eine zentrale Bedeutung zu. Eltern als „Mitgestalter der Bildung ihres Kindes und als Experten für ihr Kind sind die wichtigsten Gesprächspartner“ (StMBKWK 2014, 13). Die Kooperation basiert auf einer bildungs- und erziehungspartnerschaftlichen Zusammenarbeit, die auf eine gemeinsame Verantwortung für das Kind fokussiert. Die Begleitung von Übergängen gilt als familien- und einrichtungsunterstützendes Ziel. Zu den Kooperationsformen gehören

„gegenseitiges Kennenlernen und Einblickgewähren, Kooperationsabsprachen für gemeinsame Aufgaben, Konzeptentwicklung für die gemeinsame Übergangsbegleitung mit den Eltern, die Herstellung anschlussfähiger Bildungsprozesse, die Planung und Durchführung gemeinsamer Angebote für Kinder, Eltern und Familien sowie der Austausch über einzelne Kinder unter Beachtung des Datenschutzes“ (vgl. StMBKWK 2014, 14).

Die Leitlinien machen darüber hinaus im Kapitel „Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf“ auf die Bedeutung der erfolgreichen Bewältigung von Übergängen für alle weiteren Übergänge aufmerksam. Übergänge werden als *prozesshaft* definiert und werden von allen *Beteiligten* gemeinsam vollzogen. Das Kind und seine Eltern bewältigen dabei aktiv und im eigenen Tempo diesen Prozess. Eltern haben ebenfalls Unterstützungs- und Informationsbedarf, denn auch für sie ist der Übergang mit Herausforderungen verbunden. Demzufolge ist es Aufgabe der Bildungsinstitutionen, vielfältige Informations- und Gesprächsmöglichkeiten anzubieten und auf die individuellen Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen (vgl. StMBKWK 2014, 14).

Der bayerische Lehrplan Grundschule beinhaltet ein Kapitel zum Thema „Übergänge gestalten“ und thematisiert die *Übergangsgestaltung*. Dabei wird die Kooperation der Grundschule mit den Kitas und den weiterführenden Schulen angestrebt, die einerseits zur Übergangsbegleitung des Kindes und andererseits zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache, der Herstellung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungspraxis dient. Die Einschulung wird als erster Übergang in der Bildungsbiografie eines Kindes beschrieben. Auf die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder baut der Unterricht auf, zielt auf die Erweiterung von Stärken und den Ausgleich von Schwächen. Die Kooperation mit Kitas wird als besonders wichtig angesehen. Mit Einwilligung und Beteiligung der Eltern kann eine Zusammenarbeit zum frühzeitigen Erkennen von Bedürfnissen einzelner Kinder ermöglicht werden, um diesen nachgehen zu können.

An dieser Stelle im Kapitel wird Bezug zu den „Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“ genommen, die „als gemeinsamer Orientierungs- und Bezugsrahmen diesen Abstimmungsprozess“ (StMBKWK 2014, 28) erleichtern.

Die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern wird unter „Vernetzung mit weiteren Bildungspartnern“ hervorgehoben, allerdings ohne Bezug zur Transitionsthematik. Eltern werden als Bildungs- und Erziehungspartner betrachtet, die gemeinsam mit der Grundschule Verantwortung für ihre Kinder und deren erfolgreiche Bildungsprozesse tragen. Familie wird als „der wichtigste und einflussreichste Bildungsort für das Kind“ (StMBKWK 2014, 27) gesehen und Eltern als „der wichtigste Bildungs- und Gesprächspartner für die Schule“ (StMBKWK 2014, 27). Die Kooperation basiert auf Vertrauen, „unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und bereichert Unterricht und Schulleben“ (StMBKWK 2014, 27).

Hinsichtlich der *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* wird Bezug auf die Vorgaben von Grundschulen genommen. Die Grundschule versteht sich als erster gemeinsamer schulischer Bildungsort für Kinder mit sehr unterschiedlichen Biografien und Bildungshintergründen und führt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag in passgenauem Anschluss an den Bildungsort Kita aus, „indem sie eine verlässliche Grundlage für die weitere schulische Bildung sowie für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe schafft“ (StMBKWK 2014, 19). In einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie mit anderen Bildungseinrichtungen begleitet die Grundschule die Kinder auf ihrem Bildungsweg und stärkt sie „in ihrer Entwicklung zu einer eigenständig denkenden sowie verantwortungs- und wertebewusst handelnden Persönlichkeit“ (StMBKWK 2014, 19). Das zugrundeliegende Verständnis von Lernen ist ein konstruktivistisches. Dabei bilden ko-konstruktive Prozesse, wie Interaktion, Kooperation und Kommunikation die Grundlagen für das Lernen. „Lernen im Dialog“ und die „Kultur der wertschätzenden Rückmeldung“ (StMBKWK 2014, 22) werden besonders betont. Auf den bereits vorhandenen Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Kinder wird in der Grundschule aufgebaut. Ihr vorhandenes Wissen und ihr Verständnis von der Welt werden aktiv im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen weiterentwickelt. Aufgabe der Grundschule ist die ganzheitliche Stärkung und Förderung aller Kinder.

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* weist der Lehrplan Grundschule auf die emotionalen, körperlichen, kognitiven, sozialen und persönlichen Veränderungen der Kinder ab der Einschulung hin. „Ihre Einschulung erwarten sie grundsätzlich mit Vorfreude und begegnen den schulischen Anforderungen - bei aller Unterschiedlichkeit der vorangegangenen Lernerfahrungen - mit Freude, Eifer und Interesse am Neuen“ (StMBKWK 2014, 21). Hier werden die Veränderungen auf individueller und interaktionaler Ebene angedeutet. Auf kontextueller Ebene wird die Wichtigkeit zeitlicher

Strukturierung des Unterrichtsvormittags für konzentriertes Lernen angesprochen, die sich an kindgerechte Phasen anpasst, indem das Bedürfnis nach Bewegung und Pausen berücksichtigt wird. Regelmäßig wiederkehrende Zeiträume und Rituale, z.B. Morgenkreis, Schulfrühstück, Klassenrat, Wochenabschluss, Bewegungspausen, Feste und Feiern, dienen der Strukturierung des Schulalltags und schaffen eine Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens, insbesondere durch das Einbeziehen der Schülerinnen und Schülern in die Planung und Gestaltung dieser Möglichkeiten (vgl. StMBKWK 2014, 26).

Gesundheitsförderung als schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel der Grundschule formuliert die Bedeutung einer aktiven Freizeitgestaltung und die Stärkung von Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen. Ein Bezug zur Transitionsthematik wird nicht hergestellt (vgl. StMBKWK 2014, 34).

In den Lehrplänen der Fächer „Deutsch“, „Evangelische Religionslehre“, „Heimat- und Sachunterricht“, „Mathematik“ sowie „Werken und Gestalten“ lässt sich die Transitionsthematik wiederfinden.

Der Lehrplan für das Fach „Deutsch“ hebt die vor der Einschulung erworbenen Kompetenzen hervor, die z.B. durch Erzähl- und Vorlesesituationen in der Familie oder in der sprachlich-literarischen Bildung der Kita entwickelt wurden und für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen von Bedeutung sind. Die Aufgabe des Deutschunterrichtes ist, sowohl an die unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen als auch an das jeweilige kulturelle Vorwissen der Kinder anzuknüpfen und diese durch vielfältige Möglichkeiten zu erweitern (vgl. StMBKWK 2014, 41). Darüber hinaus formuliert der Kompetenzbereich „Lesen - mit Texten und weiteren Medien umgehen“ des Deutschunterrichts die Bedeutung vorschulischer Leseerfahrungen für den Schriftspracherwerb (vgl. StMBKWK 2014, 44). Der „Evangelische Religionsunterricht“ baut ebenso auf den Erfahrungen in Familie und Kita auf (vgl. StMBKWK 2014, 73).

Der „Heimat- und Sachunterricht“ betont, dass Kinder eine Vielzahl an Kenntnissen und Kompetenzen über ihre Umwelt vor dem Eintritt in die Schule erworben haben, die sie aktiv erkunden und in vielfältiger und unterschiedlicher Weise erleben und erfahren (vgl. StMBKWK 2014, 80).

Der Lehrplan „Mathematik“ verweist auf die mathematischen Vorerfahrungen der Kinder, das Kennen von Ziffern und Zahlen, Vorstellungen von Größen und Messhandlungen, Entwicklung von möglichen und unmöglichen Ergebnissen beim Würfelspiel und räumliche Vorstellungen beim Bauen und Basteln. Diese Kenntnisse und Kompetenzen werden im Mathematikunterricht der Grundschule erweitert und systematisiert. Das Erforschen und Erkennen wiederkehrender Muster und Strukturen in allen Bereichen bildet die Grundlage der Mathematik als Wissenschaft (vgl. StMBKWK 2014, 104).

Auch das Fach „Werken und Gestalten“ knüpft an den Erfahrungen der Kinder aus dem häuslichen Umfeld und aus vorschulischen Einrichtungen an, erweitert diese und unterstützt die individuelle Handlungsfähigkeit. Vorerfahrungen in diesem Zusammenhang sind z.B. Umgang mit Schere und Klebstoff, Durchführung einfacher Faltungen und die Gestaltung mit verschiedenen Materialien (z.B. Holz, Ton oder Pappmaché) (vgl. StMBKWK 2014, 123).

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung.

### **7.2.3 Berlin und Brandenburg**

Die Bundesländer Berlin und Brandenburg werden aufgrund der Dokumentenlage zusammengefasst. In die Analyse wurden die Bildungspläne der Kita (Fall 1) des jeweiligen Bundeslandes sowie für beide Bundesländer der gemeinsame Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der gemeinsame Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) berücksichtigt.

#### **7.2.3.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas von Berlin**

Im Berliner Bildungsplan lassen sich sechs Transitionsthemen vor allem im Kapitel „Übergänge gestalten“ finden. Übergänge werden als sensible Phasen im Leben eines Kindes betrachtet und bedeuten die Bewältigung von Entwicklungsanforderungen, die mit Chancen (Übergang wird als Herausforderung erlebt) und Risiken (neue Anforderungen entsprechen nicht den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes) verbunden sind (*Begriffe/Definitionen*). Der Begriff „Transition“ wird verwendet. Der Bildungsplan bezieht Erkenntnisse der Transitionsforschung mit ein, die vorhersagen, dass mit einer erfolgreichen Bewältigung des ersten Übergangs gutes Gelingen der folgenden Übergänge in der Biografie einhergeht. Das Vertrauen des Kindes in eigene Kräfte wird durch gelungene Übergänge gestärkt und damit seine Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Treten Probleme in der ersten Übergangssituation auf, sind häufiger Probleme bei den folgenden Übergängen die Folge. Kinder haben dann Schwierigkeiten sich verändernden Lebenssituationen positiv und mit Zuversicht zu begegnen (vgl. SenBJW 2014, 55).

Hinsichtlich der *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* weist der Bildungsplan auf eine „Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität“ (SenBJW 2014, 56) hin. Durch Unbekanntes entstehen neue Anforderungen und damit die Chance für Kinder, ihre Kompetenzen und Möglichkeiten zu erweitern. Finden sie neben dem Neuen auch Vertrautes wieder, können sie diese Chance leichter nutzen und daran anknüpfen, z.B. durch erprobte Arbeitsweisen, Materialien oder die Freundin bzw. den Freund aus der Kita. Auf bereits erworbene Kompetenzen in neuen Situationen zurückzugreifen, ist dabei von großer Bedeutung (vgl. SenBJW 2014, 56).

Der Übergang ist ein längerfristiger *Prozess*, der lange vor Schuleintritt beginnt und bis weit in die Schulzeit hineinreicht. *Beteiligte Personen* am Übergangsprozess sind neben Kind und seinen Eltern auch Pädagoginnen und Pädagogen der abgebenden Kita und der aufnehmenden Grundschule. Sie gestalten den Übergang als Teil ihres professionellen Handelns. Der Übergang wird von ihnen dementsprechend nicht als Betroffene erlebt, sie können aber emotional am Geschehen beteiligt sein. Sie bieten sich als Bezugsperson an und kooperieren mit den Eltern. Viele andere Personen, z. B. vertraute Kinder aus der Kita, befreundete Kinder, Geschwister, bereits eingeschulte Kinder oder Nachbarn, können das Erleben des Kindes und das praktische Geschehen beeinflussen (vgl. SenBJW 2014, 60).

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* wird verdeutlicht, dass das Kind beim Übergang Kita-Grundschule mit erheblichen Veränderungen umgehen muss. An das Kind werden viele Entwicklungsanforderungen auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen und der Lebenswelt gestellt, die Risiken mit sich bringen können. Die Verarbeitung starker Gefühle (z. B. Trauer, Verlustängste, Unsicherheit, aber auch Freude und Stolz) und die Veränderung des Selbstverständnisses und Selbstbildes gelten als Anforderungen auf individueller Ebene. Anforderungen auf interaktionaler Ebene umfassen die Bewältigung zeitweiliger oder dauerhafter Trennung vertrauter Beziehungen (z. B. zu Eltern, Freunden, pädagogische Fachkräften), Zugang auf Unbekannte und Aufbau neuer Beziehungen. Anforderungen auf kontextueller Ebene sind ungewohnte räumlich-materiale Bedingungen und Zeitrhythmen, mit denen neue Orientierungen und Kompetenzen, mehr Selbstständigkeit und Bedürfnisaufschub einhergehen (vgl. SenBJW 2014, 55). Darüber hinaus begegnen die meisten Kinder dem Eintritt in die Schule mit Vorfreude, Stolz und Einsatzbereitschaft und freuen sich auf das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen. Dies kann als Chance im Übergangsprozess gesehen werden. Der Übergang beinhaltet einen Motivations- und Entwicklungsschub der Kinder: Ist sich das Kind des Erwerbs vielfältiger Erfahrungen und umfangreichen Wissens bewusst, stellt es sich mit Selbstvertrauen den Herausforderungen und erhält so seine Motivation. Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung ist die Mitbeeinflussung des Übergangs durch das Kind selbst unterstützend wirksam. Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erfahrungen, selbst aktiv zu sein, ermöglichen, die Anforderungen des Übergangs zu bewältigen und an ihnen zu wachsen (vgl. SenBJW 2014, 60).

Auch Eltern der einzuschulenden Kinder müssen den Übergang bewältigen, vor allem wenn es sich um ihr erstes Kind handelt, das in die Schule kommt. Auf den drei Ebenen werden ebenso Anforderungen an sie gestellt. Zu den Anforderungen zählen auf individueller Ebene die Bewältigung starker Gefühle (z. B. Trauer, Sorge und eventuell schlechtes Gewissen) und der Umgang mit der zeitweiligen Trennung vom Kind, auf interaktionaler Ebene der Aufbau von Vertrauen zu den Lehrkräften sowie das Übernehmen neuer Pflichten und auf kontextueller Ebene der Umgang mit einem

veränderten Tagesablauf. „Eltern können in dieser Situation Verunsicherungen und emotionale Irritationen erleben, die zum Teil auf ihre eigenen Kindheitserfahrungen zurückzuführen sind“ (SenBJW 2014, 56).

Da der Übergang mit dem Eintritt in die Schule noch längst nicht abgeschlossen ist und eine Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität erzielt werden soll, kommt der gemeinsamen *Gestaltung des Übergangs* durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte eine hohe Bedeutung zu (vgl. SenBJW 2014, 62). Die Gestaltung beinhaltet die Kooperation aller am Übergang beteiligten Akteure, den Austausch über gemeinsame Inhalte und Ziele, die individuelle Begleitung des Kindes und die Beteiligung der Eltern und des Kindes. Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen sind, über Empathie, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verfügen und ihr Fachwissen selbstbewusst nach außen zu vertreten. Aufgabe der Grundschule ist, sich über die Kinder und deren Erwartungen, Wünsche, Interessen und Kompetenzen zu informieren. Wechselseitige Hospitationen ermöglichen den Einblick in den jeweiligen pädagogischen Alltag und damit ein wechselseitiges Verständnis von Bedingungen der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule. Zudem bedeutet der Übergang Kita-Grundschule als gemeinsame Verantwortung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Kooperation aufzubauen und sich über den jeweiligen Auftrag, das jeweilige Bildungsverständnis, das kindliche Lernen, die Arbeitsweisen und ihre Ziele auszutauschen. Mögliche Kooperationsformen sind gemeinsame Projekte für Kita- und Grundschulkinder und gemeinsame Elternabende oder -nachmittage. Die Verankerung wichtiger Grundsätze für die Übergangsgestaltung in die pädagogische Konzeption gilt als Orientierung sowohl für die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen als auch für das Handeln im Team. Eltern gegenüber stellen sie wichtige Hinweise für die Bedeutung des Übergangs dar und schaffen Transparenz. Für eine Verstetigung der Zusammenarbeit von Kita und Schule können schriftliche Kooperationsvereinbarungen dienen, in denen vereinbarte Ziele, Inhalte und Arbeitsformen dokumentiert sind (vgl. SenBJW 2014, 62ff.).

Als Ideenpool für Kooperationsbeispiele wird auf die bundesweiten Projekte „TransKiGs“, „FörMIG“ und „Ponte“ verwiesen (vgl. SenBJW 2014, 60ff.). Darüber hinaus werden Anforderungen an Träger und Kitaleitung definiert, die die Verstetigung und kontinuierliche Entwicklung der Kooperation beinhalten. Die Kitaleitung hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit durch die Benennung verantwortlicher Fachkräfte für die Kooperation mit den Grundschulen im Umfeld zu erleichtern und den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zu verantworten. Zu den Aufgaben des Trägers zählen die Abstimmung der Inhalte und Formen der Kooperation mit dem Konzept und fachlichem Profil, das Schaffen notwendiger Rahmenbedingungen und schließlich die Verankerung der Aufgaben für die Kooperation mit Schulen in Anforderungsprofilen, Definition von Zielen und Evaluation der Praxis (vgl. SenBJW 2014, 62).



Das Kapitel zur Transitionsthematik schließt mit Aussagen zum letzten Kindergartenjahr, indem Statuswechsel, Kompetenzerwerb, Portfolio und Aktivitäten und Projekte beschrieben werden. Es werden darüber hinaus die Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen der Kita für das letzte Kindergartenjahr betont, die die Unterstützung der Kinder in Vorbereitung auf den Schulbeginn, Besprechungen mit Eltern über Fragen zum Übergang, die Kooperation mit der Grundschule und das Wissen um die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit und ihren Stellenwert für die Bildungsbiografie des Kindes umfassen (vgl. SenBJW 2014, 63ff.).

Ergänzend wird die Transitionsthematik im Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ berücksichtigt und das Hineinwachsen in die Schriftkultur aufgegriffen. Dabei ist der Erwerb von Mitteln und Strukturen deutscher Bildungssprache als Kommunikations- und Schriftkultur vor dem Übergang in die Schule notwendig. Zu den Fähigkeiten zählen der Einsatz und das Verständnis von Sprache als Gestaltungs- und Verständigungsmittel und das Erkennen von Worten und Sätzen der gesprochenen Sprache mit Schriftzeichen. Starke emotionale Eindrücke sprachlich aufzubereiten, ist bei Kindern im Übergang zur Schule noch schwierig. Im Spiel können Erlebnisse bearbeitet werden, sodass diese dadurch eher begriffen werden (vgl. SenBJW 2014, 103).

#### 7.2.3.2 Fall 1: Bildungsplan für Kitas von Brandenburg

Im brandenburgischen Bildungsplan werden in Bezug auf die Transitionsthematik in der „Einleitung“ folgende *Rahmenbedingungen* formuliert. Kita und Grundschule übernehmen gemeinsam Verantwortung im Übergangsprozess Kita-Grundschule. Die Kita ist dabei die der Schule vor- und nebengelagerte Bildungseinrichtung und dient der Vorbereitung auf den Übergang und der Unterstützung der Kinder bei diesem Prozess. Die Schule sollte die vorangegangenen Bildungsprozesse berücksichtigen, daran anknüpfen und fortsetzen (vgl. MBJS o.J., 5). Aussagen zum Bildungsverständnis (Selbstbildung), zu den Zielen der Bildungsarbeit sowie zur Bedeutung und Darlegung der Bildungsbereiche werden für den Elementarbereich getroffen.

#### 7.2.3.3 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan für die Bundesländer Berlin und Brandenburg beschreibt im ersten Teil den Bildungsauftrag der Schule (*Rahmenbedingungen*), der gemeinsam mit den Eltern eine bestmögliche Förderung der Kinder zur Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur eigenen Lebensgestaltung sowie aktiven Bewältigung von Herausforderung und aktiven Mitgestaltung ihrer Umwelt formuliert. Darüber hinaus wird die Weiterentwicklung bereits vorhandener und der Erwerb neuer Kompetenzen angesprochen (vgl. SenBJW 2012a, 3).

#### 7.2.3.4 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung (vgl. SenBJW 2015).

### 7.2.4 Bremen

In die Analyse für das Bundesland Bremen sind der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) eingegangen.

#### 7.2.4.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der Bildungsplan des Bundeslandes Bremen thematisiert die Transitionsthematik im Kapitel „Übergänge schaffen“. Es werden Aussagen zur *Übergangsbewältigung*, zu den *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* und zur *Übergangsgestaltung* getroffen.

Anforderungen in Bezug auf ein verändertes Bild von sich selbst (individuelle Ebene) und die Veränderungen der Beziehungen des Kindes zur Familie sowie Aufbau neuer Beziehungen (interaktionale Ebene) müssen durch das Kind bewältigt werden. Für eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* ist die Stärkung der Individualität entscheidend. Wird der Übergang gemeistert, kann sich das Kind weiterentwickeln. Der Umgang und die Verarbeitung mit Brüchen sowie die Neuorientierung, stärkt die Selbstständigkeit und Selbstsicherheit der Kinder (vgl. SenSKJF 2012, 37).

Damit Schule im Sinne von Anschlussfähigkeit keinen Bruch darstellt, sollte das Verständnis von Bildung (Selbstbildung) und Lernen im Elementarbereich durch forschendes und individuelles Lernen auch in der Schule fortgesetzt bzw. initiiert werden (*Rahmenbedingungen*).

Dafür ist die Zusammenarbeit von Kita und Schule relevant, die einen Übergang mit Förderung der Neugier, Lernbereitschaft und Lernfreude gestalten (*Übergangsgestaltung*). Ein gelungener Übergang Kita-Grundschule zeichnet sich durch eine verbindliche und langfristige Zusammenarbeit in Form von wechselseitigen Hospitationen, wechselseitiger Einbeziehung auf Konferenzen und Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgesprächen und Erfahrungsaustausch aus. Dazu gehören auch der Austausch über die Kinder (mit Unterstützung der in der Kita geführten Dokumentation zur individuellen Entwicklung jedes Kindes) und die gemeinsame Weiterqualifizierung. Ebenso ist der Einbezug von und der Austausch mit den Eltern unabdingbar. So können die Berücksichtigung individueller Unterschiede eingeschulter Kinder und das Anknüpfen an vorschulische Bildungserfahrungen gelingen (vgl. SenSKJF 2012, 38).

#### 7.2.4.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan des Bundeslandes Bremen definiert einleitend die Grundschule als einen wichtigen Lebens- und Lernort für Kinder und sieht im Bildungsauftrag der Schule die Vorbereitung der Kinder auf das Lernen in weiterführenden Schulen (*Rahmenbedingungen* in Bezug auf Schule). Als eigenständige Institution nimmt sie „in besonderem Maße eine Brückenfunktion zwischen Familienerziehung in unterschiedlichen sozialen Bezügen und öffentlichen Erziehungs- und Bildungszielen ein“ (SenBW 2012, 4). Neben der Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen und individueller Kindheit zielt die Grundschule auf die Ermöglichung einer grundlegenden Bildung, die nicht nur den Wissenserwerb und den Erwerb von Sachkompetenzen umfasst, sondern vor allem auch die Entwicklung grundlegender personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen, insbesondere die Herausbildung eines differenzierten Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls. Dabei knüpfen die schulischen Lernangebote an den Erfahrungen des Kindes an. Die eigenaktive Persönlichkeitsentwicklung ist Aufgabe der Grundschule, die das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung betrachtet (vgl. SenBW 2012, 4f.). In Bezug auf das Lernen in der Grundschule wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beim Eintritt in die Schule aufmerksam gemacht, sodass differenzierte Lernangebote gewährleistet werden müssen. Aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder steht die Grundschule „in der Kontinuität vorschulischer und weiterführender Bildung und Erziehung“ (SenBW 2012, 4).

Hinsichtlich der *Übergangsbewältigung* werden die mit dem Schuleintritt beschriebenen Veränderungen auf individueller (Erwerb eines neuen Status) und interaktionaler (Erweiterung sozialer Identität) Ebene dargelegt, die eine Kooperation zwischen Grundschule, Kita und Familie erfordern (vgl. SenBW 2012, 5) (*Übergangsgestaltung*). Diese Kooperation beinhaltet sowohl die Koordination der Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen als auch die „Entwicklung eines tragfähigen Konzepts für eine flexible Schuleingangsphase“ (SenBW 2012, 16).

#### 7.2.4.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

In Bremen liegt der Lehrplan „Ästhetik“ zugrunde. Zur Ästhetik zählen die Lernbereiche Kunst, Musik und Sport. Die Transitionsthematik findet in diesem Dokument keine Berücksichtigung (vgl. SenBW 2001).

### 7.2.5 Hamburg

Für das Bundesland Hamburg finden der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) in der Analyse Berücksichtigung.

#### 7.2.5.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Hamburger Bildungsplan wird die Transitionsthematik vor allem im Kapitel „Übergänge gestalten“ mit fünf Übergangsthemen berücksichtigt. Der Übergang Kita-Grundschule ist eine besonders sensible Phase im Leben eines Kindes mit verdichteten Entwicklungsanforderungen, die mit Risiken aber auch Chancen einhergehen (*Begriff/Definitionen*). „Im günstigen Fall werden sie als Herausforderung erlebt, an der ein Kind wachsen kann“ (BASFI 2012, 40). Der Begriff „Transition“, definiert als Übergang oder Wandel, wird verwendet in Bezug auf Erkenntnisse der Transitionsforschung zur Bedeutung vorangegangener Übergänge. Werden die ersten Übergänge, als entscheidend gilt dabei die Geburt, erfolgreich bewältigt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die anschließenden Übergänge gemeistert werden und sich positiv auf die Biografie auswirken. Kinder mit Problemen in ihren ersten Übergangssituationen, werden häufiger schlechter mit veränderten Lebenssituationen zurechtkommen und wenig Selbstvertrauen entwickeln.

*Beteiligt am Übergangsprozess* sind Kinder, Eltern, Kita und Grundschulen. Grundschulen werden als aufnehmende Institutionen definiert. Das Kind steht mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt des Übergangsprozesses und „ist immer in dem System verwurzelt, das es durch seine bisherigen Erfahrungen kennen lernen konnte“ (BASFI 2012, 40). Dabei ist die Begleitung durch Eltern und pädagogischer Fachkräfte sowie pädagogischer Lehrkräfte entscheidend.

Anforderungen in Übergangssituationen werden an alle Beteiligten gestellt und sind „Auslöser für Entwicklungsprozesse“ (BASFI 2012, 40) (*Übergangsbewältigung*). Im letzten Kindergartenjahr sind die Vorschulkinder die „Großen“ und erleben sich kompetent. Als Erfahrene in der Gruppe werden ihre sozialen Kompetenzen gestärkt und sie spüren Vorfreude auf den neuen Lebensabschnitt. Etwas Vertrautes, ihnen Bekanntes kann unterstützend wirken. Anforderungen an das Kind bedeuten, individuelles Wachstum und sich neuen Herausforderungen zu stellen, was mit Prestige- und Kompetenzgewinn einhergeht und als Chance gilt. Gleichzeitig geht es um die Bewältigung von „Diskontinuitäten auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und in der Lebensumwelt“ (BASFI 2012, 43).

Unterstützungsfaktoren für die Bewältigung neuer Anforderungen sind Selbstwirksamkeitserfahrungen und aktives Gestalten durch das Kind im Übergangsprozess, Einflussnahme auf Veränderungen sowie Begegnungen neben dem vielen Unbekannten auch mit etwas Vertrautem und Bekanntem, z. B. Räume, die es schon kennen gelernt hat, ein befreundetes Kind aus der Kita-Zeit. Zeitnahe einschneidende Veränderungen, z. B. Umzug, Trennung der Eltern, Geburt von Geschwistern, müssen gegebenenfalls auch bewältigt werden (Anforderungen auf kontextueller Ebene) (vgl. SenBJW 2014, 62)

Eltern freuen sich in der Regel gemeinsam mit ihrem Kind auf den neuen Lebensabschnitt und sind stolz auf ihr Schulkind. (Anforderungen auf individueller Ebene - Umgang mit Emotionen). Andererseits können auch Unsicherheiten bestehen, wenn sie ihrem Kind die neue Herausforderung nicht zutrauen, aufgrund von Zuwanderung das Bildungssystem nicht kennen, Probleme mit der Verständigung bestehen oder ihr Kind aufgrund einer Behinderung besondere Betreuung braucht. Kinder sollten diese Unsicherheiten ihrer Eltern nicht spüren, da sich dieses Gefühl übertragen kann und sie ebenso verunsichert werden. Deshalb ist die aktive Unterstützung und Begleitung ihres Kindes in dieser Phase besonders wichtig, indem sie die Vorfreude auf Schule bestärken und mit ihrem Kind über die Erwartungen der Schule sprechen (vgl. SenBJW 2014, 43).

In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe von Kita und Schule (*Übergangsgestaltung*), gemeinsam den Eltern Sicherheit zu vermitteln, sie zu stärken und ihnen ihre wichtige und aktive Rolle im Übergangsprozess aufzuzeigen. Durch Gespräche und gemeinsam gestaltete Elternabende erfahren Eltern etwas über die Kompetenzen und Stärken ihrer Kinder, können Fragen stellen und Anregungen bekommen. Ziel ist die gemeinsame Vorbereitung und Begleitung des Übergangs und diesbezüglich, die Aufgaben der Beteiligten (Kita, Schule und Familie) transparent zu machen. Eltern können so zuverlässige und vor allem optimistische Partner sein, die ihrem Kind den nächsten Schritt zutrauen. „Erzieherinnen und Erzieher und Eltern können - auch gemeinsam - Ablösungs- und Übergangsrituale entwickeln, die allen Beteiligten dabei helfen, dass der Übergang in die neue Bildungs- und Lebensphase gut gelingt“ (BASFI 2012, 43).

Der Übergang als längerfristiger *Prozess* beginnt in der Kita und wird in den ersten Monaten der Schulzeit fortgesetzt. Dementsprechend gestalten pädagogische Fach- und Lehrkräfte gemeinsam sowohl den Anschluss als auch den Neuanfang. Das Kind und seine Eltern erhalten ungefähr eineinhalb Jahre vor der voraussichtlichen Einschulung nach dem Hamburger Schulgesetz eine Einladung zum Vorstellungsgespräch in die regional zuständige Schule. Ihnen wird dadurch das Kennenlernen der Schule, der Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitung über die Arbeitsweisen, Inhalte, Erwartungen und die an das werdende Schulkind gestellten Anforderungen sowie die Besprechung von Fragen und Wünschen an die Schule ermöglicht. Beobachtungen und

Dokumentationen aus der Kita zum Entwicklungsstand des Kindes bilden die Grundlage für das Gespräch. Dieses Verfahren wird in Kooperation von Kita und Schule gestaltet und zielt auf eine gemeinsame Einschätzung über den Einschulungszeitpunkt des Kindes und die Gestaltung des letzten Kindergartenjahrs - orientiert an den individuellen Bedürfnissen des Kindes - ab. Das Vorstellungsgespräch wird gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet und gilt als „wichtiges Qualitätskriterium in der Kooperation von Kita und Schule“ (BASFI 2012, 44).

Zur Zusammenarbeit von Kita und Schule gehört zudem der Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf Bildungsverständnis, Lernziele und -methoden und Abläufe sowie über die Vorgaben für Kita (Hamburger Bildungsempfehlungen) und Grundschule (Bildungspläne der Hamburger Grundschulen). So kann ein wechselseitiges Verständnis von der Qualität pädagogischer Arbeit in Kita und Schule gewonnen werden. Durch gegenseitige Hospitationen haben zum einen die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, ein Bild von den bevorstehenden Anforderungen und Erwartungen der Vorschulkinder zu bekommen und zum anderen können sich die pädagogischen Lehrkräfte ein Bild vom Lernen in der Kita machen. Ziel ist die Entwicklung eines gemeinsamen anschlussfähigen Übergangskonzepts beider Institutionen. Für eine gute Verankerung der Zusammenarbeit über das individuelle Engagement hinaus, bietet sich die Verschriftlichung der Ziele, Inhalte und Arbeitsformen in einer gemeinsamen Vereinbarung an. Für gute Kooperationsbeispiele wird auf die Projekte „TransKiGs“, „FörMIG“ und „Ponte“ (vgl. BASFI 2012, 43f.) verwiesen.

Träger und Schulleitung übernehmen als Nahtstelle von Kita und Schule Verantwortung für notwendige Rahmenbedingungen und Strukturen. Der Träger unterstützt die Kitaleitung, die die Zusammenarbeit von Kita und Schule durch die Benennung verantwortlicher Fachkräfte für die Kooperation mit Grundschulen erleichtert, durch Verankerung von Kooperationsaufgaben in Anforderungsprofilen, Definition von Zielen, Evaluation der Umsetzung und bei Bedarf Nachsteuerung. „Träger haben demnach vor allem steuernde Aufgaben und geben durch die Zusammenarbeit auf ihrer Arbeitsebene den Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Einrichtungen ein Vorbild“ (BASFI 2012, 45).

Der Hamburger Bildungsplan enthält zudem Aussagen zum letzten Kindergartenjahr. Dazu wird auf die pädagogischen Konzepte der Kita und auf die individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder über die gesamte Kita-Zeit hinweg Bezug genommen. Die Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklung orientiert sich stets an individuellen Bedürfnissen und Interessen jedes Kindes. Beobachtung und Dokumentation bilden wichtige Verfahren zur Beschreibung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen des einzelnen Kindes von Anfang an. Ganzheitlichkeit und Aufgreifen der unterschiedlichen Entwicklungstempi der Kinder sind dazu Aspekte des pädagogischen Konzepts. Im letzten Jahr in der Kita werden Kinder in besonderer Weise gestärkt und auf

den Übergang in die Schule vorbereitet. Eltern sind an den Erwartungen für das letzte Kindergartenjahr interessiert, wollen das Besondere, was das letzte Jahr ausmacht im Vergleich zur bisherigen Kita-Zeit, erfahren und über die Vorbereitung des Übergang in die Schule informiert werden (BASFI 2012, 46f.).

In Hamburg gibt es das Konzept des Hamburger Kita-Brückenjahrs, welches die Grundlage für eine einrichtungsindividuelle Gestaltung des Jahres vor der Einschulung bildet. Das „Brückenjahr“ bezeichnet das letzte Jahr in der Kita vor dem regulären Schuleintritt in die erste Klasse und ist in der Regel für die Fünfjährigen geeignet, die besondere Angebote und Erfahrungsräume in diesem Jahr erhalten. Den Eltern wird eine Broschüre ausgehändigt und das Konzept des Kita-Brückenjahrs dargelegt. Das Konzept beschreibt die Anforderungen des Kindes in Bezug auf Statuswechsel und die Entwicklung neuer Kompetenzen (individuelle Ebene), ein Portfolio zur Beobachtung und Dokumentation der Bildungsbiografie jeden Kindes sowie besondere Angebote und Projekte für die einzuschulenden Kinder. „Jede Kita, die sich am Konzept des Hamburger Brückenjahres orientiert, verpflichtet sich, deren konzeptionelle Eckpunkte einzuhalten und sie - in Verbindung mit dem eigenen Kita-Konzept - individuell auszufüllen“ (BASFI 2012, 47). Das Kapitel zu „Übergänge gestalten“ schließt mit Aussagen zu Qualitätsansprüchen und Indikatoren für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule in Bezug auf Erzieherinnen und Erzieher. Diese umfassen die Unterstützung der Vorbereitung der Kinder auf den Schulbeginn, die Besprechung übergangsrelevanter Fragen mit Eltern, die Kooperation mit Grundschulen im Umfeld der Kita und das Bewusstsein über die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie den Stellenwert dieser für die Bildungsbiografie jedes Kindes (vgl. BASFI 2012, 48).

Die Transitionsthematik findet auch Eingang in den Bildungsbereichen. Der Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ zielt u. a. auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Kinder für die erfolgreiche *Übergangsbewältigung*, sodass eine aktive Teilnahme der Kinder, an Gesprächen in deutscher Sprache und dem Unterricht folgen zu können, zum Schulanfang möglich ist (vgl. BASFI 2012, 68).

Der Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ formuliert Aufgaben pädagogischer Fachkräfte, die die Beobachtung, das Erkennen und die angemessene Reaktion auf Krisen und Belastungen von Kindern und das Aktivieren von Bewältigungskompetenzen der Kinder umfassen. Ein Zusammenhang zum Übergang Kita-Grundschule ist nicht vorhanden (vgl. BASFI 2012, 60).

#### 7.2.5.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan des Bundeslandes Hamburg formuliert hinsichtlich der Transitionsthematik ausschließlich *Rahmenbedingungen* in Bezug auf den Primarbereich. Zunächst wird der für alle Hamburger Schulen geltende Bildungs- und Erziehungsauftrag beschrieben, der sich auf das Hamburger Schulgesetz bezieht. Zum Auftrag zählen die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die Förderung der Kinder zur Entfaltung ihrer Talente und Interessen, die Stärkung der Persönlichkeit, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft sowie das Wecken und Erhalten von Neugier und Wissbegierde und das Heranführen an selbstständiges Lernen und Arbeiten. Die Grundschule als ein Ort der Zuwendung, Geborgenheit in der Gemeinschaft und Achtsamkeit gegenüber dem Anderen berücksichtigt alle Kinder und fördert ein gemeinsames Lernen. Das Dokument weist auf die Möglichkeit eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts sowie auf das Führen einer Vorschulklasse hin. Die Aufgabe der Schule umfasst darüber hinaus sowohl den Wissenserwerb und die Entwicklung individuellen Könnens als auch die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. FHH & BSB 2011a, 4ff.). Für die Entwicklung moralischer, sozialer und demokratischer Kompetenzen gelten „Rituale wie der Morgenkreis mit Absprachen über die Gestaltung des Tages, gemeinsame Feiern, der Klassenrat, die Kinderkonferenz und gesetzlich geregelte Formen der Mitbestimmung, das Vorbild der Lehrkräfte und eine Atmosphäre von Fairness, Fürsorge und Kooperation“ (FHH & BSB 2011a, 28). Die Anknüpfung an Vorerfahrungen der Kinder erfolgt im Zusammenhang mit der Medienerziehung: „Mediengerechte Lernsituationen knüpfen entwicklungsgerecht an Medienerfahrungen insbesondere mit digitalen Medien von Kindern ab dem Vorschulalter an und berücksichtigen Vorwissen, Bedürfnisse und Kompetenzen“ (FHH & BSB 2011a, 24).

Der Rahmenlehrplan weist auf die Notwendigkeit der Kooperation mit den vorschulischen Einrichtungen und den weiterführenden Schulen bei der Ausgestaltung des schulinternen Curriculums hin (vgl. FHH & BSB 2011a, 5).

#### 7.2.5.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im allgemeinen Teil des Lehrplans für das Fach „Sport“ zu Bildung und Erziehung in der Grundschule wird die Kooperation der Schule mit der Kita betont, die im schulinternen Curriculum Berücksichtigung finden muss (vgl. FHH & BSB 2011b, 5).



### 7.2.6 Hessen

Für die Analyse der Dokumente des Bundeslandes Hessen liegen der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) zugrunde.

#### 7.2.6.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der hessische Bildungsplan berücksichtigt alle sieben Transitionsthemen. Zunächst werden die *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* dargelegt. Das vorliegende Dokument bezieht sich auf die Altersspanne von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit und ermöglicht die Sicherung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den kindlichen Bildungsprozessen sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf über die gesamte Entwicklungsphase hinweg und in allen Lern- und Bildungsorten (vgl. HSM & HKM 2015, 12). Die Familie bildet den ersten, umfassendsten, am längsten und stärksten wirkenden, einzigen privaten Bildungsort von Kindern (vgl. HSM & HKM 2015, 35). Daran anschließend ist die Kita der zweite und nun erstmals organisierte und institutionelle Bildungsort, der einen familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag hat. Aufgabe der Kita ist, die Gesamtentwicklung der Kinder altersgerecht und entwicklungsspezifisch durch Bildungs- und Erziehungsangebote anzuregen und zu fördern. Soziale Integration und ganzheitliche Bildung und Erziehung stellen weitere elementarpädagogische Grundprinzipien dar (vgl. HSM & HKM 2015, 37).

Die Grundschule wird als „eine Schule der Vielfalt“ (HSM & HKM 2015, 38) beschrieben. Für eine individuelle Förderung von Kindern in heterogen zusammengesetzten Klassen sind unterschiedliche Lernwege von entscheidender Bedeutung. Gesetzlich geltende Vorgaben für Bildung und Erziehung stellen der Rahmenplan und die Bildungsstandards dar. Aufgabe der Grundschule ist sowohl die Wissensvermittlung als auch die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses der Allgemeinbildung und die weitere Stärkung lernmethodischer Lernkompetenz. In der Verantwortung der Grundschule liegt, Anschlussfähigkeiten in Lernprozessen zu sichern (vgl. HSM & HKM 2015, 38).

Für eine erfolgreiche und nachhaltige Bildung in den ersten zehn Lebensjahren ist eine gleiche bildungstheoretische und -philosophische Grundlage des Elementar- und Primarbereichs zentral. Dazu zählen auch die entwicklungsangemessene und kontinuierliche Gestaltung von Bildungsprozessen, die Neuordnung des Bildungsverlaufs, die Weiterentwicklung des Bildungskonzeptes und das Anstreben einer stärkeren Vernetzung von Jugend- und Sozialhilfeangeboten mit Bildungsangeboten. Ziel ist die frühzeitige Stärkung grundlegender Bildungsprozesse (vgl. HSM & HKM 2015, 19).

Der hessische Bildungsplan legt ein Bildungsverständnis zugrunde, welches Bildung als sozialen Prozess definiert. Kinder und Eltern sind aktiv beteiligt. Bildung findet in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess statt (vgl. HSM & HKM 2015, 21).

Kooperation und Vernetzung in Form eines regelmäßigen Austausches bilden dabei die gemeinsame Grundlage aller Bildungsinstitutionen, um „häusliche und institutionelle Bildungsprozesse stärker aufeinander zu beziehen, aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen“ (HSM & HKM 2015, 33). Die Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich sind unterschiedlich organisiert und erschweren damit eine ko-konstruktive Zusammenarbeit. Aufgaben für pädagogische Fach- und Lehrkräfte sind Bildungsprozesse in der Kita zu moderieren und diese in der Schule mit Hilfe spezifischer und allgemeiner methodischer Ansätze anzugleichen (vgl. HSM & HKM 2015, 14). Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes setzen eine Verständigung über eine angemessene Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen voraus (vgl. HSM & HKM 2015, 89).

Aufgrund familialer Wandlungsprozesse (*Theorien der Übergänge*) und Diskontinuitäten in der kindlichen Biographie nimmt die Kompetenzvermittlung eine wichtige Rolle ein, um Übergänge und Veränderungen zu bewältigen (HSM & HKM 2015, 18).

Für eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* werden „als bedeutsame Basiskompetenzen der kompetente Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz) sowie individuumbezogene Kompetenzen sowie Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“ (HSM & HKM 2015, 13) genannt. Zu den Basiskompetenzen zählen grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika, die für körperliche und seelische Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität des Kindes sorgen und das Zusammenleben in Gruppen erleichtern. Darunter fallen personale Kompetenzen (z.B. Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept), Motivation betreffende Kompetenzen (z.B. Autonomieerleben, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Selbstregulation, Neugier, Interesse), emotionale Kompetenzen (z.B. Gefühle identifizieren und äußern), kognitive Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Kreativität, Gedächtnis, Denkfähigkeit, differenzierte Wahrnehmung), körperbezogene Kompetenzen (z.B. Eigenverantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden, Fähigkeit zur Regulation von Anstrengung und Entspannung, Stressbewältigung, Körperbewusstsein) und soziale Kompetenzen (z.B. Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Konfliktmanagement). Diese Basiskompetenzen bilden die Grundlage für lernmethodische Kompetenz und für Resilienz (vgl. HSM/HMK 2015, 41ff.). Aufgrund von Resilienz sind Kinder in der Lage, ihre personalen (individuumbezogene) und sozialen (Handeln im sozialen Kontext) Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu

nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. HSM & HKM 2015, 44).

Darüber hinaus wird die Transitionsthematik im Kapitel „Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)“ dargelegt. Übergänge sind „Phasen beschleunigten Lernens“ (HSM & HKM 2015, 94) und mit der Entstehung neuen Verhaltens, dem Erwerb von Kompetenz zur Bewältigung von Veränderung und zur Integration neuer Settings verbunden (*Begriffe/Definitionen*). Theoretische Modelle bilden die während dieser Übergänge stattfindenden Veränderungen ab. „Transitionen sind entwicklungspsychologisch komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft. Die Veränderungen der Lebensumwelten sind mit gravierenden Anforderungen verbunden und können Belastungsfaktoren darstellen“ (HSM & HKM 2015, 94). Das Kind muss sich in relativ kurzer Zeit in konzentrierten Lernprozessen an die neue Situation anpassen. Der im hessischen Bildungsplan beschriebene Transitionsansatz thematisiert anstelle von Belastungen und Überforderungen die Chancen, die mit dem Übergang einhergehen. Die Anpassung an Strukturen und Bedingungen sowie Lernprozesse und der Kompetenzerwerb stehen im Fokus. Transitionen sind durch Veränderungen auf der Identitätsebene gekennzeichnet (vgl. HSM & HKM 2015, 94).

Die Anforderungen in Übergangssituationen werden als Entwicklungsaufgaben verstanden, die sowohl vom Kind als auch von seinen Eltern bewältigt werden müssen (*Übergangsbewältigung*). Es bedarf einer individuellen Betrachtung der Situation des Kindes und der beteiligten Einrichtungen im Übergangsprozess. „Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als *Prozess* [Hervorhebung d. Verf.] zu verstehen, der von allen am Übergang Beteiligten gemeinsam und ko-konstruktiv zu leisten ist“ (HSM & HKM 2015, 95). *Beteiligte Personen* sind neben Kind und seinen Eltern auch die Kita als abgebende und die Grundschule als aufnehmende Stelle sowie gegebenenfalls Familienbildungsstätten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste und spezieller Förderangebote (vgl. HSM & HKM 2015, 101). „Die Kompetenz, einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme“ (HSM & HKM 2015, 95).

Des Weiteren wird die Wichtigkeit vielfältiger Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder aus der Kitazeit für den mit Unsicherheit verbundenen Übergang hervorgehoben. Auf diese zurückgreifen zu können, bedeutet den neuen Lebensabschnitt mit einem Gefühl von Stolz, Zuversicht und Gelassenheit zu begegnen. Auch bei Eltern bestehen Unsicherheiten und vor allem Befürchtungen über eine mögliche Unreife ihres Kindes und dem Nicht-Gewachsen-Sein oder die Überschätzung der Leistungsfähigkeit ihres Kindes. Aufgrund des Kompetenzerwerbs und der Unterstützung und Begleitung von Eltern und den anderen

Beteiligten können Kinder neue Aufgaben und Herausforderungen beim Übergang Kita-Grundschule bewältigen (vgl. HSM & HKM 2015, 101).

Innerhalb des Bildungsbereichs „Religiöse und ethische Bildung“ wird die Stärkung der Entwicklung der Fähigkeit des Umgangs mit Krisen, Brüchen und Übergängen der Biografie beschrieben (vgl. HSM & HKM 2015, 80).

Der Bildungsplan formuliert die Anforderungen und Veränderungen für Kinder zunächst allgemein auf allen drei Ebenen und anschließend im Hinblick auf den Übergang Kita-Grundschule. Auf individueller Ebene sind starke Emotionen zu bewältigen, neue Kompetenzen zu erwerben und die Identität durch einen neuen Status zu verändern (vgl. HSM & HKM 2015, 96). Für den Übergang Kita-Grundschule umfassen die Anforderungen auf individueller Ebene die Entwicklung eines veränderten Status und die Kompetenz als Schulkind, den Einsatz von Basiskompetenzen, z. B. Kommunikations- und Problemlösefähigkeit, Stressbewältigung, und schulnaher Vorläuferkompetenzen (z. B. Sprachentwicklung und Erfahrungen mit der Schriftkultur) (vgl. HSM & HKM 2015, 102). Auf interaktionaler Ebene steht im Mittelpunkt die Verarbeitung von Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen, Aufnahme neuer Beziehungen und Rollenwechsel (vgl. HSM & HKM 2015, 96). Für den Übergang in die Grundschule bedeutet das konkret, Beziehungen zu Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern aufzubauen, mit Veränderungen der Beziehungen in der Familie aufgrund größerer Selbstständigkeit umzugehen, sich von Kindern und Fachkräften in der Kita zu verabschieden, aktiv Hilfe zu suchen und diese anzunehmen, sich auf neue Bezugspersonen einzustellen, Bedürfnisse und Interessen, Meinung und Kritik zu äußern und zu ertragen und schließlich die Anforderungen an die Rolle als Schulkind zu erfassen und zu erfüllen (vgl. HSM & HKM 2015, 102). Die Anforderungen auf kontextueller Ebene beziehen sich auf die Lebensumwelten und meinen die Verbindung vertrauter und neuer Lebensumwelten, die Auseinandersetzung mit den Unterschieden der Lebensräume und gegebenenfalls Bewältigung weiterer Übergänge, z. B. Trennung der Eltern, Wiedereintritt der Mutter in das Erwerbsleben, Geburt eines Geschwisterkindes (vgl. HSM & HKM 2015, 96). Beim Übergang Kita-Grundschule umfassen Anforderungen auf Ebene der Lebensumwelten, den Rhythmus von Tages-, Wochen- und Jahresablauf in der Familie und in der Schule miteinander zu verbinden, sich mit den Auswirkungen auf die Kultur des Zusammenlebens in der eigenen Familie auseinanderzusetzen, sich an der Schulkultur zu beteiligen und sich auf veränderte Lehrinhalte und -methoden einzulassen sowie neue Lernanforderungen mit Neugier und Motivation aufzugreifen (vgl. HSM & HKM 2015, 102).

Das Kind hat den Übergang erfolgreich bewältigt, wenn es sich mit seiner neuen Identität wohlfühlt und die jeweiligen Bildungsangebote für sich gut nutzen kann. Treten Probleme beim Übergang bei Kindern auf, sind diese „zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu erkennen“ (HSM & HKM 2015, 94). Einer intensiven Kooperation mit den Eltern kommt gerade bei ihnen eine besondere Bedeutung zu (vgl. HSM & HKM 2015, 94).

Eltern nehmen im Übergang Kita-Grundschule eine besondere Rolle ein. Sie bewältigen selbst einen Übergang und gleichzeitig begleiten sie ihr Kind im Übergangsprozess. An sie werden ebenfalls Anforderungen auf den drei Ebenen gestellt, die zu bewältigen sind. Auf individueller Ebene geht es um die Auseinandersetzung mit einer neuen Identität als Eltern eines Schulkindes, den Einsatz entsprechender Kompetenzen zur Unterstützung des Kindes bei gleichzeitiger Bewältigung des eigenen Übergangs. Auf interaktionaler Ebene umfassen die Anforderungen den Aufbau von Beziehungen zur Lehrperson sowie zu Mitschülerinnen und Mitschülern des Kindes und deren Eltern, das Verabschieden von der Kita und den anderen Eltern und die Vorbereitung auf mögliche Veränderungen der Beziehungen in der Familie durch den Übergang in die Schule. Auf kontextueller Ebene bedeutet der Übergang in die Grundschule die elterliche Verantwortung bei der Mitgestaltung zu erkennen, aktiv daran teilzunehmen (Partizipation), die Lebensbereiche von Familie, Schule und Erwerbsleben zu integrieren und sich in der Elterngruppe der Schulklasse bzw. Elternschaft der Schule einzubringen (vgl. HSM & HKM 2015, 102).

In Bezug auf die *Übergangsgestaltung* wird zunächst der Begriff „Schulfähigkeit“ beschrieben, der nicht mehr nur einen bestimmten Zustand des Kindes im Sozial- und Leistungsverhalten zum Zeitpunkt der Einschulung meint, sondern auch den Bewältigungsprozess des Kindes beim Übergang zum Schulkind und dessen Begleitung mit einbezieht. Professionelles und kooperatives Handeln der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bezogen auf das einzelne Kind ist erforderlich (vgl. HSM & HKM 2015, 101). Dies zeigt sich durch eine von Erzieherinnen und Erzieher möglichst langfristige und angemessene Vorbereitung der Kinder und Eltern auf den Übergang in die Grundschule, indem sie die Basiskompetenzen und fachliche Kompetenzen fördern. Der Beginn der Vorbereitung erfolgt am Tag des Eintritts in die Kita. Weitere Anforderungen umfassen das Einholen von Informationen über das Schulprogramm und die geltenden Vorgaben für den Unterricht, die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit, Kommunikation und Austausch mit der Schule, die Verständigung über „Schulfähigkeit“ des Kindes gemeinsam mit Schule, Eltern und Kind und der Austausch mit der Schule über den individuellen Förderbedarf und die Stärken und Schwächen des Kindes (vgl. HSM & HKM 2015, 103).

Zu den Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gehören die Kooperation mit der Kita, der Aufbau auf den dort entwickelten Kompetenzen, Einholen von Informationen über die pädagogische Konzeption und Schwerpunkte der Kita und deren Vorbereitungsarbeit auf die Schule, die Kommunikation und Austausch mit der Kita als gleichberechtigtem Partner

mit eigenem Bildungsauftrag, gemeinsame Entwicklung von „Schulfähigkeit“ des Kindes mit der Kita, den Eltern und dem Kind, Austausch mit Kita über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder, Gespräche über Erwartungen an die Schule mit Eltern und Kindern, Informationen über Bedingungen in der Schule und den Ablauf des Unterrichts zu geben, die bestmögliche Abstimmung vorschulischer Fördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache mit schulischen Vorlaufkursen und schließlich die Vorbereitung des Schulbesuchs (vgl. HSM & HKM 2015, 103).

Die beschriebenen Anforderungen und Aufgaben der am Übergang beteiligten Personen machen die Komplexität deutlich. Die Verständigung über den Beitrag jedes Einzelnen und über die Bedeutung des Übergangs für Kind, Eltern und beteiligten Fach- und Lehrkräfte ist unbedingt notwendig (vgl. HSM & HKM 2015, 95). Durch gezielte Angebote zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs für die Übergangsbewältigung können Kinder die mit dem Übergang verbundenen Chancen optimal nutzen. Dabei benötigen Eltern Hinweise auf Unterstützungsangebote (vgl. HSM & HKM 2015, 94). Erfahrene und ältere Schulkinder können für die neuen Schulkinder unterstützend in der Anfangszeit wirken (vgl. HSM & HKM 2015, 46). Ziel der am Übergang Beteiligten ist die Etablierung eines Transitionsprogramms, welches Festlegung von Zielen, Verständigung über Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozesse, schriftliche Planung und Strategieentwicklung sowie Evaluation beinhaltet (vgl. HSM & HKM 2015, 96).

Für die Zusammenarbeit zwischen Eltern, pädagogischen Fach- und Lehrkräften wird eine Erziehungspartnerschaft angestrebt, die durch das Öffnen beider Seiten füreinander, den Austausch über jeweilige Erziehungsvorstellungen und die Kooperation zum Wohle der Kinder gekennzeichnet ist. Aus Perspektive des Kindes zeichnet sich die partnerschaftliche Zusammenarbeit durch eine positive Einstellung der Partner zueinander, das Wissen voneinander, das Interesse beider Seiten am Wohl des Kindes und ähnlichem Verhalten gegenüber dem Kind aus (vgl. HSM & HKM 2015, 108). Wichtig für eine gute Kooperation mit den Eltern sind beispielsweise, die Kompetenzen wertzuschätzen, das Familienbild anzuerkennen, unterschiedliche Interessen und Möglichkeiten etwa von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu berücksichtigen und Angebote und Handlungskonzepte bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert zu gestalten. Dazu zählt umgekehrt auch die Offenheit der Eltern für eine Kooperation und das Vertrauen in Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer (vgl. HSM & HKM 2015, 109).

Die Einrichtungs- bzw. Schulleitung unterstützen die Entwicklung eines Netzwerkes zwischen den aufnehmenden und abgebenden Institutionen und schaffen geeignete Rahmenbedingungen (vgl. HSM & HKM 2015, 111).

Auch die Kooperation und Vernetzung von Kita und Schule mit anderen Einrichtungen sind für den Übergang in die Grundschule relevant, z. B. mit der Kommunalverwaltung, in

Bezug auf schulärztliche Untersuchung, Sprachförderangebote für Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse, den Besuch der Gemeindeverwaltung, der Feuerwehr, ortsansässiger Handwerksbetriebe, Wasserversorgung (vgl. HSM & HKM 2015, 112).

Darüber hinaus bildet die gezielte Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern eine wesentliche Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kita, Kindertagespflege und Schulen (vgl. HSM & HKM 2015, 115).

#### 7.2.6.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung (vgl. HKM o.J.).

### 7.2.7 Mecklenburg-Vorpommern

Für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern wurden für die Analyse der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) berücksichtigt.

#### 7.2.7.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Bildungsplan des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommerns finden sich vereinzelt in einigen Abschnitten übergangsrelevante Themen. Fokussiert wird auf die Transitionsthematik im Kapitel „Übergänge gestalten“.

Es wird Bezug zum Bildungsverständnis genommen, dass sich als Selbstbildung (nach Schäfer) und ko-konstruktiver Prozess (nach Fthenakis) versteht (vgl. MBWK 2011, 46). Es wird darüber hinaus ein Paradigmenwechsel vorgenommen und die „Analyse interaktionstypischer Dynamiken des Lernens“ (MBWK 2011, 47) (nach Collin) beschrieben.

Der Bildungsplan formuliert *Begriffe und Definitionen* und macht deutlich, dass der Begriff „Transition“ mehr umfasst als der häufiger verwendete Begriff „Übergang“. Es wird auf das Verständnis von Transition von Welzer zurückgegriffen, der Transitionen als

„komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren - ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht“ (Welzer 2003, 37 zit. nach MBWK 2011, 32).

Trotz eventueller Vorerfahrungen bei der Übergangsbewältigung von der Familie in die Kita stellt der Übergang Kita-Grundschule ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie dar und ist für die weitere Bildungsbiographie des Kindes und dessen Perspektiven im weiteren Leben entscheidend (vgl. MBWK 2011, 201).

*Beteiligte Personen* sind neben Kind und Eltern, auch Fachkräfte in Kita und Lehrkräfte an Schulen (vgl. MBWK 2011, 201). Dabei gestaltet das Kind aktiv seinen Bildungsweg im Übergangsprozess „durch eigene Ko-Konstruktion sowie mit anderen Kindern, seiner Familie, den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften“ (MBWK 2011, 203).

Der Übergang als *prozesshaftes* Geschehen ist mit Anforderungen auf individueller, interaktionaler (aufeinander bezogenes Handeln zwischen mehreren Personen und Gruppen) und kontextueller (auf die Umstände bezogen) Ebene verbunden zur erfolgreichen *Übergangsbewältigung* (vgl. MBWK 2011, 201).

Anforderungen auf individueller Ebene für das Kind umfassen den Umgang mit starken unterschiedlichen Emotionen und die Entwicklung der Kompetenz als Schulkind. Hier wird von einem Statusgewinn (als die ältesten Kinder verlassen sie die Kita) und einem Statusverlust (als Erstklässler sind sie nun die jüngsten Kinder in der Schule) gesprochen. Weitere Anforderungen sind der Erhalt und die Weiterentwicklung von Lernfreude, Wissbegierde, Selbstständigkeit, das Anknüpfen an vorhandenes Weltwissen und Weltverstehen, die Förderung der positiven Einstellung zum Lernen und hohe Motivation des Kindes und schließlich die Nutzung weiterer Ressourcen des Kindes (z.B. Begabungen, Interessen, Neigungen) für Bildungsprozesse. Im Mittelpunkt stehen die Weiterentwicklung schulbezogener Kompetenzbereiche (z.B. Sprache, mathematisches Grundverständnis) und Entwicklung sogenannter Basiskompetenzen und erfolgreicher Bewältigungsstrategien in Bezug auf den Übergang (z.B. die Kompetenzen zur Kommunikation, zur Problemlösung und Stressbewältigung) (vgl. MBWK 2011, 203). Den Basiskompetenzen kommt für erfolgreiches Lernen in der Schule eine besondere Bedeutung zu. Dazu zählen individuumsbezogene (z.B. emotionale, personale, motivationale und körperbezogene Kompetenzen) und soziale Kompetenzen, Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, interkulturelle Kompetenz, lernmethodische Kompetenzen (neues Wissen erwerben, erworbenes Wissen anwenden und übertragen, eigene Lernprozesse steuern und reflektieren) und Kompetenzen im Umgang mit Veränderung und Belastung (vgl. MBWK 2011, 202).

Zu den Anforderungen für das Kind auf interaktionaler Ebene gehören, sich von den Kindern und Fachkräften in der Kita zu verabschieden, neue Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern aufzubauen, die Lehrkräfte als neue Bezugspersonen anzuerkennen. Weitere Anforderungen sind die Stärkung der Kompetenz, Meinungen und Wünsche zu entwickeln und diese in der Gruppe zu äußern, das Erfassen und Erfüllen der Anforderungen an die Rolle als Schulkind, veränderte Regeln im Umgang miteinander und neue Verhaltensformen in der neuen Institution Schule (vgl. MBWK 2011, 203f.).



Auf kontextueller Ebene ergeben sich Veränderungen der Lebensbereiche, denn die Lebens- und Bezugsräume erweitern sich (vgl. MBWK 2011, 201f.). Hier geht es um die Bewältigung neuer Rhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresablauf in Familie und Schule, ein neues Zeitmanagement bedingt durch fremdbestimmten Zeitplan (Stundenplan/Unterrichtsbeginn) zu entwickeln, sich auf neue Lernformen, -methoden und -anforderungen einzustellen sowie diese zu akzeptieren und die Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen zu bewältigen (vgl. MBWK 2011, 204).

Die Bewältigung des Übergangs erfolgt bei Jungen und Mädchen unterschiedlich. „Eher Mädchen als Jungen greifen auf eigene Kompetenzen wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zurück, Jungen dagegen häufiger auf die emotionale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld“ (MBWK 2011, 203). Betont wird die Unterstützung von Kindern, die mit verschiedenen Risikofaktoren belastet sind. Bei der Bewältigung von Transitionen wirken Basiskompetenzen sowie Kompetenzen des sozialen Systems zusammen und werden in der Fachliteratur auch als „Türöffner für Bildung in Einrichtungen“ (MBWK 2011, 202) bezeichnet.

„Eltern sehen sich in der Regel als Begleiter dieses Übergangs. Erst später werden ihnen oft die eigene Unsicherheit und ihre veränderte Rolle als Eltern eines Schulkindes deutlich“ (MBWK 2011, 201). Sie werden unsicher bei der Einschulung ihres Kindes und haben Befürchtungen in Bezug auf die schulischen Anforderungen und ihre Überschätzung der Leistungsfähigkeit ihres Kindes. Auch für Eltern werden Anforderungen auf den Ebenen genannt. So müssen sie auf individueller Ebene sich mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes auseinandersetzen, Kompetenzen sowohl zur eigenen Übergangsbewältigung als auch zur Unterstützung des Kindes einsetzen und die elterliche Verantwortung für die Mitgestaltung des Übergangs erfassen und sich dabei aktiv einbringen. Anforderung auf kontextueller Ebene ist die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule (vgl. MBWK 2011, 204).

In Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* verweist der Bildungsplan auf den jeweiligen eigenständigen gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kita und Schule und verdeutlicht die Veränderung der Bildungs- und Erziehungsprozesse. So orientiert sich die pädagogische Fachkraft an den individuellen Interessen, Eigenthemen und am Lern- und Entwicklungsfortschritt des Kindes. In der Kita herrscht informelle und non-formale Bildung vor, während die Schule in erster Linie ein Ort der formalen Bildung ist. Die Schule ist durch klar definierte Strukturen, angemessene Lernhaltung, adäquate Arbeitstechniken, Bewertung von Leistungen auf der Basis inhaltlicher Maßstäbe gekennzeichnet.

Der Bildungsplan plädiert für die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und Methoden zwischen Kita und Schulen. „Dabei ist das Kind in der Schule dort abzuholen, wo es in seiner Entwicklung steht und durch bewusste Anregungen in seiner aktiven und gestaltenden Rolle zu unterstützen. Kita und Schulen prägen aufbauend auf den Erfahrungen im Elternhaus auch die Einstellung zu Bildung und zum Lernen“ (MBWK 2011, 202). Das von der pädagogischen Fachkraft erstellte und mit den Eltern abgestimmte Portfolio eignet sich für das Aufgreifen der individuellen Lernausgangslage der Kinder in den Kitas und deren Förderung durch die Schule, vorausgesetzt die Eltern stimmen dem zu (vgl. MBWK 2011, 207).

In Bezug auf die *Übergangsgestaltung* ist die gemeinsame Unterstützung und Begleitung der Kinder und Eltern Bestandteil der pädagogischen Arbeit von Kita und Schule. Gemeinsame Aufgaben sind zum einen die Förderung der Entwicklung von Kompetenzen, individueller Stärken und Interessen, dem Kind Ängste zu nehmen, es bei der Bewältigung von Stresssituationen zu unterstützen und damit sein Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. MBWK 2011, 201). Zum anderen ist das Einbeziehen in den Prozess und das Mitwirken der Eltern von entscheidender Bedeutung. Eine umfassende Beratung und Unterstützung der Eltern ist aufgrund ihrer Rolle als Bewältiger des Übergangs notwendig. Eine Anbahnung der Beziehung von Schule und Eltern sollte dementsprechend bereits vor der Einschulung erfolgen.

Als sinnvoll erwiesen sich, Eltern als Akteure einzubeziehen und eine Befragung der Eltern hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten für sie und ihr Kind, der notwendigen Informationen und der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse durchzuführen. Durch gemeinsam gestaltete regelmäßige Themenabende von Kita und Schule können die Fragen der Eltern aufgegriffen und beantwortet werden sowie Partnerschaften mit Eltern entstehen. Gemeinsames Ziel dabei ist, eine Transparenz über das Lernen des Kindes in Kita und Schule sowie seiner Förderung zu schaffen. In der Zusammenarbeit sind auch Entwicklungsgespräche mit Eltern zur Planung und Begleitung der kindlichen Entwicklung inbegriffen (vgl. MBWK 2011, 204).

Zusammen mit den Eltern sind pädagogische Fach- und Lehrkräfte gemeinsam für die Entwicklung, Begleitung und Förderung eines jeden Kindes verantwortlich. Dabei ist eine optimale Abstimmung zwischen den Beteiligten im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Erziehung grundlegend für die Übergangsgestaltung. Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind ist die Entwicklung eines gemeinsamen Bildes vom Kind und gemeinsamer pädagogischer Konzepte sowie die gegenseitige Akzeptanz und enge Kooperation der Fach- und Lehrkräfte in Kita und Schule (vgl. MBWK 2011, 201f.). Kita und Schule „klären - aus der gemeinsamen Verantwortung für die Kontinuität der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder heraus - ihr pädagogisches Selbstverständnis und Handeln“ (MBWK 2011, 205).

Für eine angemessene Förderung des Kindes im Übergangsprozess stellt die beobachtende Wahrnehmung seiner Selbstbildungspotenziale eine wesentliche Grundlage dar. „Wie ein Kind sich seine Lebenswelt aneignet, gibt Aufschluss darüber, wie man es am besten stärken und fördern kann“ (MBWK 2011, 203).

Der Bildungsplan formuliert daraufhin Schwerpunkte und Ziele bei der Übergangsgestaltung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die sich aus den Anforderungen an das Kind auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene ergeben (vgl. MBWK 2011, 203). Ziel der Kooperationsarbeit ist, die Entwicklung und Erhaltung eines positiven Bildes von der Schule beim Kind zu ermöglichen, Vertrautes und Bekanntes wiederzufinden und dem Kind einen realistischen Eindruck vom Schulleben zu vermitteln, was durch bereits lange vor dem Schuleintritt durchgeführte Kooperationsformen möglich ist, z. B. den Schulweg, das Schulgebäude und die Lehrkraft kennenzulernen sowie gemeinsame Projekte von Kindergarten- und Schulkindern. Diese Aktivitäten nehmen Unsicherheiten der Kinder und wecken Freude bei ihnen auf den weiteren Schulbesuch (vgl. MBWK 2011, 207).

Die Netzwerkarbeit im Übergang Kita-Grundschule umfasst darüber hinaus das Festlegen gemeinsamer Ziele, die Organisation gemeinsamer Vorhaben und Aktivitäten im Rahmen der Jahresplanungen, die Klärung und Abstimmung gegenseitiger Erwartungen in Bezug auf vorhandene bzw. zu entwickelnde Kompetenzen und das Lernverhalten der Kinder und schließlich die Verschriftlichung einer Kooperationsvereinbarung. Dazu werden Voraussetzungen, Eckpunkte und wesentliche Inhalte festgehalten (vgl. MBWK 2011, 205f). Es werden Maßnahmen der Zusammenarbeit von Kita und Schule beschrieben, die den Übergang erleichtern können, z. B. Besuche und Hospitationen der Kindergartenkinder in der Schule, gemeinsamer Tag der offenen Türen, gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Projekten, Festen, Feiern und Spielnachmittagen, gemeinsam veranstaltete Informationsabende für Eltern, gegenseitiger Austausch von Lern- und Lehrmaterialien, gemeinsame Fort- und Weiterbildungen (vgl. MBWK 2011, 206).

Damit diese Kooperation zwischen Kita und Schule erfolgen kann, ist eine veränderte Haltung zwischen diesen beiden Institutionen zu entwickeln, die durch Partnerschaft auf Augenhöhe charakterisiert ist. Eine „Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung und des Vertrauens zwischen ihnen“ (MBWK 2011, 207) ist dafür grundlegend. Für eine Zusammenarbeit von Kita und Schule wird die Fähigkeit zur Teamarbeit hervorgehoben, die klare Strukturen und Regeln fordert und von allen zu akzeptieren und anzuerkennen ist (vgl. MBWK 2011, 208).

Im Übergangskapitel werden abschließend zum einen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf konzeptioneller, organisatorischer (z. B. Regelung über Zeitraum und Rahmen der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung), personeller (z. B. feste

Ansprechpartner in allen Einrichtungen zur Koordination konzeptioneller und organisatorischer Prozesse), räumlicher (z.B. Raumgestaltung entsprechend den Anforderungen) und sächlicher (zeitgemäße Lernangebote und Materialien) Ebene beschrieben, die insbesondere für ein Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern vorliegen. Zum anderen werden Qualitätskriterien in Bezug auf allgemeine Kriterien für eine optimale Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule, Kriterien für die Fach- und Lehrkräfte und Kriterien für die institutionelle Zusammenarbeit zur Gestaltung des Übergangs in die Schule dargestellt (vgl. MBWK 2011, 210).

Die Transitionsthematik wird auch bei der Darstellung der Konzeption zur Arbeit im Hort berücksichtigt. Die Kooperation von Kita und Schule steht im Mittelpunkt, die sich durch eine fachkompetente Begleitung und Unterstützung der Kinder und Eltern durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte auszeichnet. Neben der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen sorgen sie ebenso für vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Eltern, Kita, Hort und Schule (vgl. MBWK 2011, 215). Zu den Aufgaben der Fachkräfte gehört u.a. die Kooperation mit anderen Bildungspartnern. Es besteht eine Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Kita hinsichtlich des Übergangs Kita-Grundschule und eine enge Zusammenarbeit zwischen den Leitungen von Kita/Hort und Schule (vgl. MBWK 2011, 221).

Die Transitionsthematik findet auch in zwei Bildungsbereichen Berücksichtigung. Der Bildungsbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/ Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ beschreibt die Entwicklung personaler Fähigkeiten, zu der die Vorbereitung auf den Übergang in die Schule und den damit verbundenen Statuswechsel zählen (vgl. MBWK 2011, 114). Der Bildungsbereich „Bewegung“ beschreibt die Entwicklung des Spielens und verdeutlicht das Interesse der Kinder an Regelspielen beim Übergang vom fünften zum sechsten Lebensjahr, die durch verstärkte Formen des „Miteinander-Spielens“ gekennzeichnet sind. Erste Spielformen mit Wettkampfcharakter treten gegen Ende der Kindergartenzeit auf, wo Kinder das Gegeneinander kennenlernen und sich in einer Doppelrolle als Mitspieler und als Gegner bewegen und damit vielfältige sozial-emotionale Erfahrungen sammeln (vgl. MBWK 2011, 190).

#### 7.2.7.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im allgemeinen Teil des Lehrplans für das Fach „Sport“ zu Bildung und Erziehung in der Grundschule werden drei Transitionsthemen berücksichtigt. Zunächst werden die folgenden auf den Primarbereich bezogenen *Rahmenbedingungen* beschrieben. Dabei geht es um den Erwerb grundlegender Bildung und den Bildungsauftrag der Schule sowie das Anknüpfen an Vorhandenes und Aufgreifen vorschulischer Erfahrungen sowie die

Weiterentwicklung ihrer Individualität und Stärkung der Kinder (Selbstwertgefühl und Selbstkonzept).

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist dabei bedeutsame Aufgabe der Grundschule und wird als partnerschaftlich definiert. Der Auftrag der Grundschule umfasst die Förderung aller Schülerinnen und Schüler, Erkennung besonderer Begabungen und den Ausgleich von Benachteiligungen sowie die individuelle Förderung. „Grundschule hat die Aufgabe, sowohl die Bildungsansprüche des Individuums an die Gesellschaft als auch die Bildungsansprüche der Gesellschaft an den Einzelnen zu realisieren“ (MBJS, SenBJS & MBWK o.J., 3). Grundlegende Bildung bedeutet, die Persönlichkeit zu stärken, Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen sowie Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit zu gewährleisten.

Die Schule gewährleistet den Erwerb grundlegender Bildung und dazu zählen z.B. Selbstregulation des Wissenserwerbs, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbst- und Mitbestimmung, Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift, Erwerb von Lesefähigkeit und Lesestrategien sowie sicherer Umgang mit Texten, Kompetenz im Umgang mit fremden Sprachen, Einführung in mathematische, natur- und sozialwissenschaftliche Interpretationsmuster der Welt, Entwicklung und Erweiterung eines körperlich-motorischen Handlungsrepertoires, Differenzierung ästhetischer Ausdrucks- und Gestaltungsformen, reflektierte und produktive Nutzung von Medien und Gestaltung eigener Medienbeiträge (vgl. MBJS u. a. o.J., 4).

Die mit dem Übergang in die Grundschule verbundenen Veränderungen auf individueller (Statuswechsel) und interaktionaler (Erweiterung der sozialen Bezüge) Ebene werden dem Thema *Übergangsbewältigung* zugeordnet.

### **7.2.8 Niedersachsen**

Für das Bundesland Niedersachsen wurden der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) analysiert.

#### **7.2.8.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im niedersächsischen Bildungsplan spiegelt sich die Transitionsthematik mit drei übergangsrelevanten Themen im Kapitel „Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule“ wider. In Bezug auf *Begriffe und Definitionen* wird zu Beginn der Übergang als ein Meilenstein in der Entwicklung des Kindes definiert. Gleichzeitig stellt der Schuleintritt auch einen wichtigen Schritt für seine Eltern dar. Umso wichtiger ist es, den Übergang sorgfältig zu gestalten, sodass dieser für alle Kinder eine positive Entwicklungsphase sein kann (vgl. MK 2005, 46).

Bezogen auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs* werden die gesetzlichen Grundlagen von Kita und Grundschulen erwähnt, die zur Kooperation verpflichten. So wird diese als selbstverständlich angesehen und muss von allen Beteiligten ernst genommen werden (vgl. MK 2005, 45).

Die Kooperation gilt als ein konkurrenzfreier Prozess auf gleicher Augenhöhe und auf Dauer. Eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung sowie die *Gestaltung des Übergangs* sind für eine Kooperation von Kita und Grundschule grundlegend. Zu den gemeinsamen pädagogischen Grundlagen zählt die Persönlichkeitsförderung des Kindes, das als Akteur seiner Entwicklung betrachtet wird. Aufgabe der Schule im Übergangsprozess ist, etwas über die Kinder von den pädagogischen Fachkräften zu erfahren und für die Weiterführung vorschulischer Lernprozesse der Kinder unter Berücksichtigung des schulischen Bildungsauftrages zu sorgen, im Sinne einer Gewährleistung der Anschlussfähigkeit. Aufgabe der Kita ist die gezielte Vorbereitung auf den Übergang sowie die gezielte Förderung des Kindes im Hinblick auf den Eintritt in die Schule. Durch konkrete Strukturen und Abläufe für das letzte Kindergartenjahr, z.B. die Durchführung von gemeinsamen Projekten der einzuschulenden Kinder, kann die Vorfreude auf die Einschulung unterstützt werden, die gleichzeitig als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gilt. Für beide Bildungsinstitutionen gilt, miteinander in Kontakt zu treten, ein gemeinsames Verständnis von noch in der Kita zu erwerbenden Kompetenzen zu entwickeln und sich über darauf aufbauende Entwicklungs- und Lernprozesse in der Grundschule auszutauschen (vgl. MK 2005, 46). Hervorgehoben wird an dieser Stelle der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, der für das Bildungsverständnis im vorschulischen Bereich eine Grundlage bildet. In diesem Zusammenhang ist Aufgabe von Kita und Schule die Vereinbarung gemeinsamer Strukturen und Verfahren. Damit wird dem Kind ermöglicht, den „Eintritt in die Schule angstfrei und freudig zu erleben, sich in der neuen Umgebung schnell zu orientieren und seine Leistungsfähigkeit weiter zu entfalten“ (MK 2005, 46).

„Eine gute Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule erleichtert den konkreten Übergang und schlägt eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Lernkulturen“ (MK 2005, 46). Die Bildungsarbeit in der Kita wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Schulbereitschaft bzw. Schulfähigkeit der Kinder aus. Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule ist die gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung der jeweils anderen Ausbildung und der damit erworbenen Kompetenzen. Die jeweiligen Erwartungen an die Kooperation zu klären sowie pädagogische Grundlagen und Ziele der beiden Institutionen abzustimmen, zählen zur Basis gegenseitigen Verstehens. Darüber hinaus kann durch das Treffen von Vereinbarungen, über das Kennenlernen der jeweils anderen Arbeitsweise und des jeweils anderen Auftrags und über konkrete Formen der Zusammenarbeit der Übergang der Kinder erleichtert werden.

Mögliche Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs sind regelmäßiger Austausch zwischen den Fach- und Lehrkräften über pädagogische Konzepte der jeweils anderen Einrichtung und über bestehende Schwierigkeiten genereller Art bei der Einschulung, Hospitationen von Lehrkräften in der Kita bzw. von Fachkräften der Kita in der Schule, Einbezug der Eltern, Benennung von Kooperationsbeauftragten aus Kita und Grundschule sowie eine schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarung für Verbindlichkeit beider Seiten und als Basis für die weitere konstruktive Zusammenarbeit und die Erstellung eines Kooperationskalenders (vgl. MK 2005, 46f.).

Über das Übergangskapitel hinaus findet sich das Transitionsthema *Übergangsbewältigung* wieder. Im Lernbereich „Mathematisches Grundverständnis“ werden mathematische Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten thematisiert, die in der frühen Kindheit zu erwerben sind (vgl. MK 2005, 24). In Bezug auf „Ethnische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz“ machen Kinder in der Kita positive Grunderfahrungen, z.B. Geborgenheit, Vertrauen und Angenommensein, die als wertvolle Basis für den Umgang mit biographischen Brüchen und Krisen gelten (vgl. MK 2005, 30).

#### 7.2.8.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung (vgl. MK 2006).

### 7.2.9 Nordrhein-Westfalen

In der Analyse für das Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden zwei Dokumente berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne der Fächer enthält und die demnach ebenso analysiert wurden.

#### 7.2.9.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Die Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen beschreiben zunächst *Rahmenbedingungen* von Kita und Schule und nehmen dazu Aussagen über das Bildungsverständnis, die Basiskompetenzen als übergreifende Entwicklungsziele und die Bildungsbereiche vor.

Zu den Basiskompetenzen zählen die Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz, die zusammen mit den Bildungsbereichen gefördert werden können. Dazu werden Bildungsprozesse ermöglicht, die weitergeführt werden und neue anstoßen können, sodass Kontinuität in der Bildungsbiografie erreicht werden kann. Auf die dargelegten Bildungsbereiche können sowohl Elementar- als auch Primarbereich zurückgreifen. In der Kita kann beispielsweise die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden, unterstützt werden, da Kinder gerne Gedichte und kleine Reime nachsprechen, selbst Reimwörter finden oder

Reime ergänzen. Grundlagen zur Entwicklung phonologischer Bewusstheit als schulnahe Vorläuferkompetenz werden gelegt, die in der Schule weiterentwickelt werden. „In diesem Sinne bauen Bildungsprozesse aufeinander auf und gestalten sich für die Kinder und mit ihnen kontinuierlich“ (MFKJKS & MSW 2016, 75). Die phonologische Bewusstheit als zentrale Vorläuferfähigkeit zum Schriftspracherwerb wird auch im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ betont und kann in der Kita z.B. beim gemeinsamen Singen, bei Abzählreimen, Klatschspielen und Reimdominos angeregt und unterstützt werden, sodass Kinder viele Erfahrungen mit mündlicher und schriftlicher Sprache machen, die wiederum die Lernprozesse beim Schriftspracherwerb beeinflussen. Die Schule baut auf diesen Erfahrungen auf (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 94).

Die Bildungsgrundsätze weisen im Kapitel „Kinder brauchen eine ‚Kultur des Übergangs‘ die Transitionsthematik auf. Dazu wird auf die Prinzipien der Diskontinuität und Kontinuität Bezug genommen (*Begriffe/Definitionen*), die den Verlauf des Übergangs im Wesentlichen mitbestimmen. „Stehen Kontinuität und Diskontinuität in einem subjektiv empfunden ausgewogenen Verhältnis, wird der Übergang vom Kind positiv gesehen und sogar gewünscht“ (MFKJKS & MSW 2016, 54). Kontinuität zu wahren und gleichzeitig vor neue Herausforderungen zu stellen, zählt zu den Aufgaben der Fach- und Lehrkräfte.

Der Übergang wird als längerfristiger *Prozess* definiert und dauert entsprechend den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes. Das Kind muss neue Entwicklungsanforderungen bewältigen und neue Lernprozesse in Gang setzen (*Übergangsbewältigung*). Erfahrungen mit der neuen Situation zu machen, ist wesentlich, um auf diese reagieren und sich auf den neuen Lebensabschnitt und die neue Umgebung einstellen zu können (Anforderungen auf kontextueller Ebene). Das Kind hat den Übergang erfolgreich bewältigt, wenn es sich in seiner neuen Umgebung wohl fühlt und dies auch zeigt, wenn es sozial integriert ist, die Bildungsangebote für sich nutzen kann und neue Kompetenzen erworben hat. Dafür ist eine gemeinsame Vorbereitung des Übergangs, orientiert an den individuellen Bedürfnissen des Kindes, durch die Fach- und Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 54).

In Bezug auf die *Rahmenbedingungen* hinsichtlich gesetzlicher Vorgaben wird das Recht aller schulpflichtigen Kinder auf schulische Bildung formuliert. Das Zurückstellen vom Schulbesuch erfolgt nur in Ausnahmefällen aus erheblichen gesundheitlichen Gründen. „Individuelle Beeinträchtigungen oder Behinderungen stellen keine Eingangshürde dar, da viele Schulen im Primarbereich sich auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht haben“ (MFKJKS & MSW 2016, 56).

Dem Übergang Kita-Grundschule liegt ein Verständnis zugrunde, dass von der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse bei Kindern ausgeht. Eine zwischen den Institutionen abgestimmte und transparente Informationsübermittlung zur Unterstützung des Vertrauens



der Eltern in die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder und einer positiven Einstellung zum Schulbeginn bildet einen Ansatzpunkt (*Übergangsgestaltung*). „Je besser der Austausch und die Kooperation zwischen den am Übergang beteiligten Akteuren vor und nach der Einschulung des Kindes funktionieren und je mehr Berührungspunkte das Kind vor dem ersten Schultag mit seiner Grundschule hat, desto leichter fällt dem Kind der Übergang“ (MFKJKS & MSW 2016, 59). Mögliche Fragen zur gemeinsamen Planung und Reflexion der Fach- und Lehrkräfte im Elementar- und Primarbereich werden aufgelistet. Hier geht es z.B. um die Durchführung gemeinsamer Vorhaben (Feste, Tag der offenen Tür usw.), die Teilnahme der Kindergartenkinder an Schulaktionen (Projekte, Veranstaltungen usw.), den Besuch der Erstklässler in ihrer ehemaligen Kita, Bereiche der Zusammenarbeit (gemeinsame Konzepte, gegenseitige Beratung usw.), den Austausch über Bildungs- und Erziehungsarbeit, die Gestaltung und Etablierung eines gemeinsamen Kooperationskalenders sowie die gemeinsame Gestaltung von Elternabenden (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 59).

Auch eine enge Vernetzung mit anderen familienbezogenen Fachinstitutionen wie Familienbildungsstätten und Familienberatungen, kann zur Unterstützung der Familien und Fach- und Lehrkräfte in der Übernahme ihrer Verantwortung beitragen. Als gemeinsame Ziele aller am Übergang Beteiligten gelten die Verantwortung für die Kontinuität der Bildungs- und Entwicklungsprozesse, Stattfinden von professionellen Kooperationsprozessen auf Augenhöhe, Gestaltung von Übergängen in regional abgestimmten frühpädagogischen und schulischen Bildungskonzepten (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 54).

Für Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen und Behinderungen und deren Eltern spielt die Kommunikation zwischen den Beteiligten im Übergangsprozess vom Elementar- zum Primarbereich eine entscheidende Rolle. Eine offene und transparente Gestaltung des Übergangs zu einer geeigneten Grundschule mit Fördermöglichkeiten für das betreffende Kind ist unter Einbezug der Eltern Aufgabe der Fach- und Lehrkräfte. „Umfassende Beratung zur Weiterführung von Fördermöglichkeiten aus der Kita und geeignete Angebote von Schulen des gemeinsamen Lernens sowie ein Austausch auf Augenhöhe sind hier wesentliche Gelingensfaktoren, damit sich das Kind als Teil der Gemeinschaft der jeweiligen Bildungsinstitution empfinden kann“ (MFKJKS & MSW 2016, 50). Ein offener Austausch zwischen den Eltern, der abgebenden und der aufnehmenden Institution sowie möglichen außerschulischen Kooperationspartner ist notwendig, um die Bildungsprozesse des Kindes in inklusiven Settings ohne Brüche weiterführen zu können (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 59).

Eltern und Familien werden als Experten und aktive Partner angesehen und nehmen eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Bildungsbiografie ihres Kindes ein. Fach- und Lehrkräfte stehen ihnen ergänzend mit ihrer spezifischen Verantwortung und ihren Kompetenzen zur Seite. Zusammen entwickeln sie Bildungs- und Erziehungs-

partnerschaften, wodurch sie gemeinsam und nachhaltig die individuelle Bildungsbiografie des Kindes begleiten und Anschlussperspektiven eröffnen, sichern und optimieren.

In Bezug auf die *beteiligten Personen am Übergangsprozess* machen die Bildungsgrundsätze darauf aufmerksam, dass Eltern eine Doppelrolle einnehmen. Sie unterstützen und begleiten nicht nur ihre Kinder in den Übergangssituationen. Sie müssen gleichzeitig auch den Übergang selbst bewältigen. Zu den Anforderungen (*Übergangsbewältigung*) zählen der Rollenwechsel von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes (individuelle Ebene), die Akzeptanz neuer Bezugspersonen ihres Kindes und der Umgang mit der Selbstständigkeit ihres Kindes (interaktionale Ebene) sowie der Umgang mit neuen Regeln und Kommunikationsstilen (kontextuelle Ebene) (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 54).

Dementsprechend wird die Zusammenarbeit mit den Eltern beim Übergang Kita-Grundschule besonders in den Blick genommen (*Übergangsgestaltung*), z.B. durch einen regelmäßigen Austausch, gemeinsame Organisation und Gestaltung von Schul- und Kitafesten, Austausch über Wünsche und Ideen der Eltern (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 63). In Bezug auf die Bildungsdokumentation sind Eltern ebenfalls einzubeziehen, denn sie müssen über die Weitergabe von Informationen über ihr Kind einwilligen. Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Bildungsprozesse ist besonders beim Übergang Kita-Grundschule bedeutsam. Fach- und Lehrkräfte können sich dann über den bisherigen Bildungsweg austauschen und Hinweise bekommen, wie Bildungsprozesse kontinuierlich weitergeführt werden können. Dazu sind auch gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Übergangsgespräche zwischen Fach- und Lehrkräften sowie Eltern sinnvoll (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 40).

Des Weiteren werden im Hinblick auf die Transitionsthematik institutions- und trägerübergreifende Fortbildungen zur Verdeutlichung, Herausarbeitung und Weiterentwicklung von Gemeinsamkeiten des Elementar- und Primarbereichs angesprochen (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 65). Zusammengefasst ist beim Übergang Kita-Grundschule die Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften durch Professionalität gekennzeichnet und längerfristig angelegt. Dies wird durch gegenseitige Hospitationen, Vorstellung der jeweiligen pädagogischen Konzepte und durch einen Austausch auf Augenhöhe ermöglicht. Beide Institutionen werden durch gemeinsames Nachdenken über das pädagogische Handeln und eine gemeinsame „Bildungsphilosophie“ im Interesse des Kindes gestärkt. „Es macht sie sensibler für die gesamte Zeit des Aufwachsens des Kindes und konzentriert den Blick nicht alleine auf die Zeit, in der sie jeweils den Prozess begleiten. Dies eröffnet die Chance der Kontinuität und der Anschlussfähigkeit“ (MFKJKS & MSW 2016, 66). Durch die besonderen Stärken der jeweiligen Bereiche können sie voneinander profitieren. Gemeinsamkeiten tragen zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses bei, Unterschiede können das jeweils eigene Profil im Dialog

schärfen. „Kooperation geht über die ‚üblichen Schnuppertage‘ von Kindern in Schulen weit hinaus. Sie umfasst zum Beispiel auch gemeinsame Projekte und Unternehmungen lange vor dem Übergang zur Schule oder gemeinsame kontinuierliche institutionsübergreifende Arbeitsgruppen und Netzwerke“ (MFKJKS & MSW 2016, 66).

Zu diesen Kooperationsmöglichkeiten zählen die jahrgangs- und institutionsübergreifende Organisation und Durchführung von Projekten aus den Bereichen Sport, Spiel, Theater, Musik und gemeinsame Ausflügen, aber auch einzelne Lernvorhaben und Unterrichtsprojekte. Gemeinsame Informationsveranstaltungen von Kitas und Grundschulen zwei Jahre vor der Einschulung können zudem für die Beratung der Eltern über Fördermöglichkeiten und über die Bedeutung kontinuierlich aufeinander aufbauender Bildungsprozesse genutzt werden. Die Kooperation muss unabhängig von den persönlichen Beziehungen der beteiligten Personen stattfinden.

Die Zusammenarbeit richtet sich dabei nach den regionalen Gegebenheiten. Die Absprache der Partner geschieht vor Ort. „Gemeinsame Workshops und Fortbildungen sowie die Unterstützung durch externe Moderatorinnen und Moderatoren können die Auseinandersetzung mit neuen Themen anregen und die Professionalität fördern“ (MFKJKS & MSW 2016, 67).

Der Aufbau von regionalen Netzwerken ist ein wichtiger Schritt hin zu einem verbindlichen Zusammenwirken aller am Prozess Beteiligten. „Dabei geht es nicht allein um Kooperation. Vielmehr geht es um etwas Verbindendes, um ein Aufeinander-Abstimmen der unterschiedlichen Bildungs- und Förderangebote sowie um eine Verbindung der Bildungsorte“ (MFKJKS & MSW 2016, 69).

#### 7.2.9.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen enthält sowohl die Richtlinien als auch alle Lehrpläne der Fächer.

Die Transitionsthematik findet sich vor allem in den Richtlinien im Kapitel „Übergänge und Schuleingangsphase“ wieder. Es wird sowohl die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte als auch der Lehrkräfte angesprochen (*Rahmenbedingungen*). Betont wird der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kita, der auf die Förderung der Voraussetzungen für schulisches Lernen bei allen Kindern ausgerichtet ist.

Bezugnehmend auf das gemeinsam entwickelte Schulfähigkeitsprofil als Orientierungshilfe für Kitas werden hier diese Voraussetzungen beschrieben. Die erste und zweite Klasse umfasst die Schuleingangsphase, in der die individuelle Förderung aller Kinder und die Gewährleistung von Voraussetzungen für erfolgreiches Weiterlernen Aufgabe der Lehrkräfte ist. Weiterhin sind Lehrkräfte aufgefordert, dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder mit Lernen durch Bewegung entgegenzukommen, da Bewegung, Spiel und

Sport an den Grundschulen zur Entwicklungsförderung, zur Gesundheitsförderung und zur gesundheitlichen Prävention im Kindes- und Jugendalter wesentlich beitragen.

Im Zusammenhang mit der Übergangsbewältigung und dem Kompetenzerwerb geht es im Übergangsprozess neben der Förderung der Motorik und der Wahrnehmungsfähigkeit ebenso um die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen sowie sprachlicher Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung des Zahlbegriffs, sodass eine Beteiligung der Kinder am Unterricht von Anfang an gewährleistet werden kann. Sprache als wichtiges Medium für die Aufnahme, Verarbeitung und Weitergabe von Informationen wird im besonderen Maße hervorgehoben. Ihre grundlegende Rolle für soziale Interaktion und für die Gestaltung der individuellen Umwelt und eine gut entwickelte Sprachkompetenz als Schlüssel für alle erfolgreichen Lern- und Bildungsprozesse sind von zentraler Bedeutung, sodass bereits zwei Jahre vor der Einschulung eine gezielte Sprachstandserhebung bei jedem Kind stattfindet. Bei entsprechendem zusätzlichen Sprachförderbedarf werden gezielte Maßnahmen in der Kita eingesetzt (vgl. MSW 2012, 16f.).

Schulische Fördermaßnahmen setzen ein, wenn eingeschulte Kinder noch nicht über eine ausreichende deutsche Sprachkompetenz verfügen. Das Augenmerk sollte vor allem auf diejenigen Kinder gelegt werden, die in einer spracharmen Umgebung aufwachsen und deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist“ (MSW 2012, 12). Als wichtige Unterstützung werden in diesem Zusammenhang die vorschulischen Maßnahmen zur Sprachförderung angesprochen, die in der Schule kontinuierlich fortgesetzt werden.

Ziel der Grundschularbeit sollte des Weiteren die Unterstützung der Kinder insofern sein, dass sie „die Welt zunehmend eigenständig [...] erschließen, tragfähige Wertvorstellungen im Sinne der demokratischen Grundordnung [...] gewinnen und dadurch Urteils- und Handlungsfähigkeit [...] entwickeln“ (MSW 2012, 14). Fachliches und fächerübergreifendes Lernen ermöglichen dabei die Anbahnung von Schlüsselqualifikationen, z.B. Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Selbstständigkeit und Kreativität ebenso wie Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Respekt vor Mitmenschen. Der Erwerb grundlegender Kompetenzen bis zum Ende der Schuleingangsphase ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen in der dritten und vierten Klasse (vgl. MSW 2012, 15).

Für den Erwerb der oben aufgeführten Kompetenzen ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kita, den Eltern und den Lehrkräften der Grundschule ausschlaggebend (*Übergangsgestaltung*). Dies wurde bereits im Zusammenhang mit der Sprachförderung angedeutet (vgl. MSW 2012, 16f.).

Das Anknüpfen an Vorerfahrungen der Kinder wird auch im Lehrplan „Musik“ und „Evangelische Religionslehre“ thematisiert. Dabei stellt zum einen das tägliche gemeinsame Singen in der Schuleingangsphase eine Voraussetzung für bewusstes Hören und weiteres musikalische Tun dar und knüpft an die vorschulische Musikpraxis an (vgl. MSW 2012, 88). Zum anderen bietet der Religionsunterricht den ersten Kontakt zu religiösen Inhalten und gläubigen Menschen. „Die vorschulischen Erfahrungen und Einstellungen der Kinder spiegeln die gesellschaftlichen Haltungen zu Religion, Glaube und Kirche“ (MSW 2012, 151).

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ wird die Transitionsthematik nicht berücksichtigt.

### **7.2.10 Rheinland-Pfalz**

Für das Bundesland Rheinland-Pfalz liegen drei Dokumente zugrunde: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### **7.2.10.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im Bildungsplan des Bundeslandes Rheinland-Pfalz wird die Transitionsthematik an vielen Stellen berücksichtigt. Der Übergang in die Grundschule wird als zentraler Entwicklungsschritt bezeichnet und weitet die bisherigen Lebensbereiche des Kindes aus (vgl. MBFJ 2004, 37) (*Begriffe und Definitionen*). Für Kinder ist er eine entscheidende Schnittstelle, wo Rituale der Kita Orientierung bieten (vgl. MBFJ 2004, 64).

Der Übergang Kita-Grundschule ist ein längerfristiges Ereignis, das mit der Kindergartenzeit beginnt und vor allem im letzten Jahr vor der Einschulung das Kind auf die Schule vorbereitet (vgl. MBFJ 2004, 65) (*Transition als Prozess*).

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* werden Anforderungen bei Kindern beschrieben, die mit dem Kompetenzerwerb einhergehen. Zu den Kompetenzen zählen z.B. Aushandeln von Regeln, Problemlösestrategien, Perspektivenübernahme, Empathie, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, die als Basiskompetenzen im Zusammenhang des Übergangs Kita-Grundschule betrachtet werden können, und Lesen, Schreiben und Rechnen lernen (individuelle Ebene), neuartige Interaktionserfahrungen und differenzierte soziale Erfahrungen (interaktionale Ebene) und letztendlich Veränderung des Tagesablaufs der Kinder bestimmt durch Schule und deren Bildungsangebote, der Umgang mit eigener Zeit und der Zeit anderer, Einteilen von Zeit sowie die Integration eigener Freizeitbedürfnisse mit der Erledigung von Pflichten (kontextuelle Ebene) (vgl. MBFJ 2004, 38).

Kinder sollten orientiert an ihren individuellen Ressourcen und Defiziten elementare Kenntnisse und Fähigkeiten haben, die für die Arbeit in der Grundschule grundlegend sind. Diese umfassen ausreichende sprachliche Kenntnisse und sogenannte Schlüsselqualifikationen, z. B. Durchhaltevermögen (vgl. MBFJ 2004, 64).

Hinsichtlich der *Rahmenbedingungen* wird zunächst auf den Elementarbereich fokussiert. Anforderungen an Kita sind, die Selbstständigkeit der Kinder zu gewähren und ihnen Eigenverantwortung zuzugestehen und gleichzeitig Grenzen zu setzen. Als wichtige Lebensbegleiter orientieren sich die Kinder an Erzieherinnen und Erziehern. Diese bleiben weiterhin wichtige Gesprächspartner und durch sie erfolgt Unterstützung, indem sie sich an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder orientieren, ihnen die Verarbeitung von Erlebnissen des Vormittags in Gesprächen und im Spiel ermöglichen und die Kinder in ihrer schulischen Entwicklung fördern (vgl. MBFJ 2004, 38).

Aufgabe der Kita ist sowohl die Stärkung der Kinder in ihren Basiskompetenzen als auch in ihrer Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien zur Bewältigung von Lebensanforderungen. Darunter fällt insbesondere auch die Stärkung von Resilienz (psychische Widerstandskraft) des Kindes, mit der es ungünstige Lebensumstände und Bedingungen des Aufwachsens, belastende Ereignisse und Erlebnisse positiv bewältigen kann. „Die für Resilienz entscheidenden Basiskompetenzen werden durch eine angemessene Realisierung der Bildungs- und Erziehungsbereiche gestärkt und gefördert. Umgekehrt erleichtert der Erwerb dieser Basiskompetenzen das Lernen und die Beschäftigung mit den Bildungsbereichen für die Kinder“ (MBFJ 2004, 17). Die Förderung lernmethodischer Kompetenzen ist Querschnittsaufgabe und wird von Erzieherinnen und Erziehern angestrebt (vgl. MBFJ 2004, 17). Pädagogische Fachkräfte benötigen sowohl Kompetenzen im Umgang mit den Kindern als auch Kompetenzen in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern und in der Zusammenarbeit mit der Grundschule, um das den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zugrundeliegende Bildungsverständnis zu erfüllen (vgl. MBFJ 2004, 54). Die Zuordnung der Kita erfolgt durch zwei unterschiedliche Systeme. Als Einrichtung der Jugendhilfe ist sie in den Strukturen des Jugendhilfesystems verankert und als Elementarbereich im Bildungswesen. „Durch ihre damit verbundene Stellung am Anfang der Bildungslaufbahn nahezu aller Kinder kommt dem eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertagesstätten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Kinder zu“ (MBFJ 2004, 64).

Der Bildungsplan hat ein Bildungsverständnis von Selbstbildung als Grundlage und sieht das Kind als aktiv Lernenden. Gleichzeitig ist der Prozess in soziale, kulturelle und religiöse Umgebungen und Entscheidungen darüber eingebunden, „mit welchen Erfahrungen Kinder sich auseinandersetzen sollen und welche Gelegenheiten ihnen dafür bereitgestellt werden. So kommen die erzieherische Dimension und die Verantwortung der Erwachsenen in diesem Prozess in den Blick“ (MBFJ 2004, 13).

Bereits im Zusammenhang mit einer angemessenen Förderung der Teilhabechancen von Kindern an Bildung wird auf die Zusammenarbeit mit Schulen verwiesen (vgl. MBFJ 2004, 40). Kinder aus Migrationsfamilien sind durch die Kita in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache, die für ihre gleichberechtigte Teilhabe am deutschen Bildungssystem wichtig ist, zu fördern für einen „möglichst risikolosen Übergang in die schulische Bildung“ (MBFJ 2004, 40). Muttersprache bzw. Familiensprache sowie die Herkunftskultur der Kinder werden allerdings berücksichtigt. Eine gute Kooperation der Kita mit den Eltern und gegebenenfalls mit weiteren Institutionen (z.B. Schule) setzt die Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber, die Wertschätzung ihrer Kompetenzen und die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensentwürfe von Familien voraus. Im Zuge der Dokumentationen ist dies eine Chance für alle Beteiligten (vgl. MBFJ 2004, 53).

Als Kita wird eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern angestrebt, die „die Grundlage für eine auf Dauer angelegte konstruktive, partnerschaftliche Bildungs- und Erziehungsarbeit mit dem Kind“ (MBFJ 2004, 58) bildet. Anforderungen an Träger der Kita ist die tatkräftige Unterstützung der Fachkräfte (vgl. MBFJ 2004, 54). Aufgabe der Kitaleitung ist die gezielte Hilfestellung für Erzieherinnen und Erzieher beim Kontaktknüpfen zu anderen Institutionen, z.B. zu den Grundschulen, und bei Aufbau und Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern (vgl. MBFJ 2004, 55).

Trotz eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Kita und Schulen (vgl. MBFJ 2004, 38) ist vor allem beim Übergang Kita-Grundschule eine enge Zusammenarbeit anzustreben (*Übergangsgestaltung*), welche die Chancen zur konzeptionellen aufeinander abgestimmten Bildungs- und Erziehungsarbeit, zur Vorbereitung der Kinder auf das neue Umfeld und zur kontinuierlichen und verlässlichen Partnerschaft mit den Eltern bietet (vgl. MBFJ 2004, 61). Da Bildung und Lernen in der Familie beginnen, in den Kitas fortgesetzt und in den Grundschulen weitergeführt werden, ist eine enge Zusammenarbeit von Kitas, Grundschulen und Eltern im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie von besonderer Bedeutung. Diese ist in der jeweiligen pädagogischen Konzeption fest verankert (vgl. MBFJ 2004, 64).

Aufgaben beider Institutionen sind der regelmäßige Austausch über die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder und die gemeinsame Verbesserung. „Kindertagesstätte und Grundschule müssen sich wechselseitig bekannt sein und immer wieder von neuem ihre Erwartungen an den anderen Bereich partnerschaftlich miteinander abstimmen“ (MBFJ 2004, 65). Eine gute Zusammenarbeit setzt voraus, dass sich beide Professionen gegenseitig achten und ihre jeweiligen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Orientierung an der gemeinsamen Verantwortung für die anvertrauten Kinder anerkennen.

Es bedarf hierzu einer Auseinandersetzung über bestehende Vorurteile und deren Abbau sowie eines regelmäßigen Kontakts und Austauschs, der sowohl von den Institutionen selbst als auch von Fortbildungseinrichtungen gefördert werden sollte (vgl. MBFJ 2004, 66). Ein gemeinsames Verständnis von Schulfähigkeit ist gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kitas und Grundschulen. Es geht sowohl um das schulfähige Kind als auch um die kindfähige Schule (vgl. MBFJ 2004, 65). Verankert ist die Kooperation mit der Schule auf Seiten der Kita in den träger- und einrichtungsspezifischen Konzeptionen auf Basis der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, auf Seiten der Schule im Schulgesetz, im Qualitätsprogramm einer Schule und im Rahmenlehrplan Grundschule.

Zu den Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule zählen regelmäßige Kontaktaufnahmen und die Vereinbarung fester Zeiten und Formen der Zusammenarbeit durch die Kita- und Schulleitungen. Aufgrund des Einzugsbereichs der Grundschulen ist die Kontaktaufnahme der Kita zu allen Schulen wünschenswert. Eltern sollten bereits beim Aufnahmegespräch über die Grundschulen informiert werden, mit denen zusammengearbeitet wird.

Die Bildung von Netzwerken erfolgt darüber hinaus durch „regelmäßige Gespräche zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Erzieherinnen und Erziehern über pädagogische Konzepte der jeweils anderen Institution“, „Hospitationen von Lehrerinnen und Lehrern in der Kita und von Erzieherinnen und Erziehern in der Schule“, „gegenseitige Besuche von Kindertagesstätten- und Schulgruppen“, „wechselseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen“ und „gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer“ (MBFJ 2004, 67f.). Unterstützung können auch Eltern des vorangegangenen Jahrgangs mit ihrer Erfahrung geben, indem sie die Eltern der einzuschulenden Kinder informieren und sich austauschen. Eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs und die Sicherung der Kontinuität des Lernens des Kindes ist Ziel der pädagogischen Arbeit der beteiligten Institutionen (vgl. MBFJ 2014, 68).

#### 7.2.10.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan des Bundeslandes Rheinland-Pfalz bezieht sich auf zwei Aspekte der Transitionsthematik: *Rahmenbedingungen* im Primarbereich und *Übergangsgestaltung*.

Das Anknüpfen an Erfahrungen in der Familie und Kita sowie das Erweitern dieser Erfahrungen umfassen die Aufgaben der Grundschule. Ergänzend dazu sind neue, vielfältige Situationen für gemeinsames Erleben und Lernen und positive Lernerfahrungen zu schaffen, welche die Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Kinder stärken und ihre Neugier und Wissbegierde wecken und erhalten. Eine umfassende Förderung bei der Entfaltung der kindlichen Interessen, Begabungen und Talente wird angestrebt (vgl. MBWWK 2014, 15). Die Grundschule wird als kooperierende Schule betrachtet, was eine Zusammenarbeit mit Eltern, Kita, anderen regionalen Grundschulen, weiterführenden



Schulen, Schulaufsicht, Schulträgern, pädagogischen Serviceeinrichtungen, den Trägern außerschulischer Bildungseinrichtungen und Lernorten voraussetzt, sodass alle vorhandenen Ressourcen zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht intensiv genutzt werden können (vgl. MBWWK 2014, 18).

#### 7.2.10.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung (vgl. MBWJK 2008).

### 7.2.11 Saarland

Für das Bundesland Saarland wurden der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) analysiert.

#### 7.2.11.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der saarländische Bildungsplan beinhaltet die Transitionsthemen *Rahmenbedingungen* (Anschlussfähigkeit) und *Übergangsgestaltung* (Kooperation von Kita und Schule). Eine Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule wird insofern gewährleistet, als die Grundschule als nächste Stufe des Bildungswesens mit ihren Zielen und Lernbereichen auf die Ziele und Bildungsbereiche der Kita aufbauen. „Das wird Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und die Verständigung zwischen Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen erleichtern“ (MBKW 2006, 18).

Zukünftige Aufgabe beim Übergang Kita-Grundschule ist die pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit der beiden Institutionen durch gemeinsame Vorbereitung, indem Kinder die Grundschule als künftigen Lern- und Lebensort mit ihren Lehrkräften, die sie in den nächsten vier Jahren auf ihrem Lernweg begleiten werden, kennenlernen (vgl. MBKW 2006, 18).

#### 7.2.11.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Rahmenlehrplan für das Fach „Sport“ wird die Aufgabe der Grundschule und des Sportunterrichtes deutlich (*Rahmenbedingungen* des Systems Schule): „Die Grundschule im Allgemeinen und der Sportunterricht im Speziellen haben dem natürlichen Bewegungsdrang der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden: Bewegung muss in allen Fächern Unterrichtsprinzip sein!“ (MfB 2011, 3).

Veränderungen mit dem Schuleintritt und die Bewältigung der Anforderungen der Schule werden thematisiert (*Übergangsbewältigung*). „Eine gelungene sensomotorische Entwicklung, ein ausgereifter altersgemäßer Status der Wahrnehmung und der Motorik sind Voraussetzungen für die Bewältigung komplexer schulischer Anforderungen“ (MfB 2011, 3).

### 7.2.12 Sachsen

Für die Analyse der Dokumente des Bundeslandes Sachsen finden der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) Berücksichtigung.

#### 7.2.12.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der sächsische Bildungsplan weist drei Transitionsthemen auf: *Übergangsbewältigung*, *Rahmenbedingungen* und *Übergangsgestaltung*.

Die *Rahmenbedingungen* wie gesetzliche Vorgaben und Aufgabenbereiche von Kita und Schule werden beschrieben. Die „Gemeinsame Vereinbarung zwischen SMS und SMK zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule (Kooperationsvereinbarung)“ dient als „Bindeglied für die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule“ (SMK 2011, 12). Diese Vereinbarung und der vorliegende Bildungsplan sowie der Lehrplan der Grundschulen enthalten Aussagen zum pädagogischen Handeln im Übergangsprozess Kita-Grundschule. Dennoch bleibt die Eigenständigkeit beider Institutionen gewährleistet. Kitas sind für das Schulvorbereitungsjahr verantwortlich, das sich mit Inhalten und Methoden am sächsischen Bildungsplan und an der Kooperationsvereinbarung orientiert. Grundschulen sind für die Schuleingangsphase zuständig, die von der Schulanmeldung bis zum Anfangsunterricht der ersten und zweiten Klassenstufe andauert. Das schuleigene Konzept mit Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Kinder ist Grundlage für die Gestaltung der Schuleingangsphase. Das Schulvorbereitungsjahr und die Schuleingangsphase finden gleichzeitig statt und stehen in engem Zusammenhang. Die Kooperationsvereinbarung gilt dafür als wesentliche Grundlage (vgl. SMK 2011, 167ff.).

Die gesamte Zeit vor der Einschulung der Kinder ist durch aktive Aneignungs-, Lern- und Bildungsprozesse geprägt, die sowohl von Kita als auch von Grundschulen gleichermaßen aufzugreifen sind. Aufgabe der Kita ist die komplexe, ganzheitliche und individuelle Förderung der in den Bildungsbereichen beschriebenen Fähigkeiten der Kinder und die Schaffung von anregend gestalteten Räumen. Die Kita bildet dabei die Basis für lebenslanges Lernen, zu dem Leistungsbereitschaft, Neugier, Erkunden, Problemlösen, Freude, Dialog und soziale Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit) zählen. Aufgabe der Grundschule ist, ähnliche Bedingungen zu schaffen, um auf die in den Familien und in der Kita begonnenen Bildungs- und Entwicklungsprozesse auch nach dem Übergang in die Schule aufzubauen und diese weiterzuentwickeln. Den Kindern werden dadurch von Anfang an gute Startbedingungen ermöglicht (vgl. SMK 2011, 166f).

Die Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen (*Übergangsgestaltung*) ist durch einen fachlichen Dialog, eine gleichberechtigte Partnerschaft und das Einbeziehen von Kindern und Eltern gekennzeichnet. Aufgrund der Weiterentwicklung und des konzeptionellen

Wandels der jeweiligen Institution bedarf es eines Austausches über Arbeitskonzepte und -formen, um „die Besonderheiten jedes Bereiches zu erkunden und zu verstehen“ (SMK 2011, 168). Damit Kooperationsbeziehungen und -vorhaben umgesetzt werden können, ist die „Wahrnehmung der jeweiligen pädagogischen Spielräume und [...] Engagement der Beteiligten vor Ort“ (SMK 2011, 168.) erforderlich. Zu den Aspekten der Kooperation gehören die Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung, gemeinsame Beobachtungen zur Themenfindung der Kinder für die Gestaltung gemeinsamer Projekte, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Dokumentation und Analyse einzelner Kooperationsbausteine. Für eine gelingende Zusammenarbeit müssen gemeinsam Voraussetzungen geschaffen werden, z.B. eine realistische Einschätzung des Vorhabenumfangs, die Klärung zeitlicher Ressourcen und organisatorischer Strukturen, eine überschaubare Planung, die Dokumentation der Verantwortlichkeiten und die kontinuierliche Reflexion der Zusammenarbeit. Beispiele für Kooperationsvorhaben können gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, gemeinsame kurz- und längerfristige Projekte, wechselseitige Hospitationen oder Gesprächsrunden sein (SMK 2011, 168.).

Der Übergang ist dann gelungen, wenn ein Austausch pädagogischer Fach- und Lehrkräfte und Eltern über Bildungsvorstellungen, Erwartungen und Ideen und eine gleichberechtigte Mitwirkung an der Übergangsgestaltung stattfindet. Ziel sollte die Erprobung, Weiterentwicklung und Verbreitung tragfähiger Modelle sein. „Die Qualität der Arbeit am Übergang von Kindertageseinrichtungen in Grundschulen wird letztlich durch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen in eben diesen Institutionen (Kindertageseinrichtung, Grundschule, Familie, Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe und Schulverwaltungen) bestimmt“ (SMK 2011, 168). Schulärztlicher Dienst, Gesundheitsamt, Beratungsstellen sowie psychologischer und logopädischer Bereich stellen wichtige Kooperationspartner dar (vgl. SMK 2011, 164).

Für eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* ist einerseits die Gewährleistung von Kontinuität individueller Entwicklung wünschenswert. Rituale (z.B. Schulranzen in der Kita tragen, Schulbesuche und Einschulungsfeier) wirken unterstützend und verbinden Bekanntes und Neues. Andererseits erhalten Kinder als Schulkinder die Möglichkeit, an neuen Anforderungen zu wachsen und neues Selbstbewusstsein zu entwickeln. Sie müssen sich neue und unbekannte Lebens- und Lernräume aneignen (Anforderung auf kontextueller Ebene) und Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern gestalten (Anforderungen auf interaktionaler Ebene). Die Beziehungen des Kindes gelten als personale Ressourcen zur Erleichterung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, wie der Übergang Kita-Grundschule eine solche darstellt, und nehmen einen hohen Stellenwert beim Übergangsprozess ein. Für pädagogische Fachkräfte als wichtige Bezugspersonen in der Kita bedeutet der Übergang nicht nur die Kooperation mit der Schule, sondern auch sich von den einzuschulenden Kindern zu verabschieden. Für den

Aufbau von Beziehungen zu den neuen Kindern sollten Lehrkräfte ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, da sie ebenfalls wichtige Bezugspersonen werden. Der Übergang leitet einen neuen Lebensabschnitt für die Kinder ein, dauert individuell unterschiedlich lang und ist mit verschiedenen Anforderungen verknüpft. Darüber hinaus müssen auch Verunsicherung und Befürchtungen der Eltern beim Übergang Kita-Schule ernst genommen und berücksichtigt werden (vgl. SMK 2011, 166). Die Zusammenarbeit mit Eltern spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. SMK 2011, 149).

In zwei Bildungsbereichen wird die Transitionsthematik angedeutet. Der Bildungsbereich „Somatische Bildung“ stellt unter einem gesundheitlichen Aspekt den Umgang mit Emotionen als Bildungsthema dar. Belastungen und Krisensituationen sind mit Emotionen und Empfindungen verbunden, die es zu bewältigen gilt. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, diese Gefühle der Kinder zu akzeptieren, wodurch sie „Sicherheit in den sozialen Bindungen und eine positive Wertschätzung“ (SMK 2011, 51) erleben, was wiederum das Selbstwertgefühl der Kinder stärkt. Zusammen bilden diese Kompetenzen Voraussetzungen für die Ausbildung von Resilienz, der Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen und Krisensituationen. Ob der Übergang als solche definiert wird, bleibt offen (vgl. SMK 2011, 51). Weiterhin wird in diesem Bildungsbereich Bezug zur „Gemeinsamen Vereinbarung zwischen SMS und SMK zur Kooperation von Kita und Grundschule (Kooperationsvereinbarung)“ genommen, indem die körperlich-motorische Entwicklung als Entwicklungsbereich beschrieben wird und „raumgreifende Aktivitäten [umfasst], die gekennzeichnet sind von der Bewegungslust, die sich im wilden ‚In-der-Welt-Sein‘, durch Toben und extreme Körperbewegungen sowie in der Suche nach Ruhe und ‚Sich-Sammeln‘ zeigt“ (SMK 2011, 59).

Im Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ als ergänzender Inhalt für die Bildungsarbeit mit Kindern im Hort wird hervorgehoben, dass Kinder das Lernen lernen müssen. Hier wird auf den Entwicklungsbereich „Lernmethodische Kompetenzen“ der „Gemeinsamen Vereinbarung zwischen SMS und SMK zur Kooperation von Kita und Grundschule (Kooperationsvereinbarung)“ verwiesen. Am besten geschieht die Entwicklung des Lernens von Kindern durch Erfahrungen mit allen Sinnen (vgl. SMK 2011, 144).

#### 7.2.12.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im sächsischen Rahmenlehrplan für das Fach „Sport“ werden im Allgemeinen Teil Ziele und Aufgaben der Grundschule formuliert, die an die vorschulische Bildung anknüpfen (*Rahmenbedingungen*). Bildungs- und Erziehungsziel ist u.a. der Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Bildungs- und Erziehungsaufgabe ist die Kooperation und Zusammenarbeit mit Kita entsprechend einer Kooperationsvereinbarung (Gesetz/Rahmen) sowie die Gestaltung der Schuleingangsphase (vgl. SMK 2009, 7).

Didaktische Grundsätze zur Umsetzung des Ziels des Sportunterrichts basieren auf dem Spielen, das als wichtige Tätigkeit des Vorschulkindes auch in der Grundschule im Fach Sport einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. SMK 2009, 13).

### 7.2.13 Sachsen-Anhalt

Für die Analyse liegen für das Bundesland Sachsen-Anhalt drei Dokumente vor: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.2.13.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Bildungsplan des Bundeslandes Sachsen-Anhalt sind Aussagen zur Transitionsthematik in unterschiedlichen Kapiteln wiederzufinden. Kinder als Individuen im Schulalter müssen den Übergang von Kita in die Schule bewältigen. Dieser Übergang wird als ein bedeutsamer Zeitabschnitt ihres Lebens betrachtet (*Begriffe/Definitionen*). Es wird darauf hingewiesen, dass „Schulkinder [...] sich gern deutlich [...] von den jüngeren Kindern [abgrenzen], denn sie schätzen sich gegenüber den ‚Jüngeren‘ als älter und deshalb fähiger ein und wissen, dass ihnen von den Erwachsenen offensichtlich viel mehr zugetraut wird“ (MAS 2013, 46).

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* werden Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beschrieben. Dazu zählen der Rollenwechsel vom großen Vorschulkind zum kleinen Schulanfänger (individuelle Ebene), der Erwerb sozialer Kompetenzen (z.B. sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern und mit Lehrerinnen und Lehrern zu arrangieren), die Verantwortung für sich selbst und die Befriedigung eigener Bedürfnisse, das selbstbewusste Einbringen eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten in unbekannten Situationen und deren Darstellung vor anderen (interaktionale Ebene), Orientierung in neuer Umgebung und das Zurechtfinden in fremden Räumen, zwischen vielen noch unbekannten Menschen und in neuen Zeitstrukturen (kontextuelle Ebene). Dazu gehört aber ebenso die Zurückstellung individueller Impulse gegenüber dem schulischen Zeithrhythmus, den meist einheitlichen Arbeitsinhalten und den umfangreichen Verhaltensregeln.

„Gleichzeitig erleben Kinder von Seiten ihrer Familien und ihrer Lehrer hohe und konkrete Erwartungen an die Ergebnisse ihrer formellen Bildungsprozesse. Ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten werden oft an der Qualität ihrer schulischen Leistungen gemessen und danach eingeschätzt und bewertet. Auch unter Gleichaltrigen haben Schulleistungen eine große Bedeutung“ (MAS 2013, 46).

Unter dem Aspekt „Pädagogische Leitung der Kindertageseinrichtung“ wird deren Aufgabe deutlich (*Rahmenbedingungen* des Systems Kita). Sie ist für den Aufbau von Kooperationen und Netzwerken mit Schule und anderen Institutionen zuständig (vgl. MAS 2013, 70). Ziel dieser kooperativen Zusammenarbeit ist die Ermöglichung vielfältiger und anregender Bildungsangebote für die Kinder, bei der sich die Leitung als „Mittlerin zwischen den jeweiligen Beteiligten“ versteht (MAS 2013, 72).

Das Kapitel „Kooperation und Netzwerke“ formuliert den Auftrag der Kita, nämlich die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen, die zu einer gelingenden *Übergangsgestaltung* der Kinder beim Wechsel in die Grundschule beitragen. Kooperationsformen sind gegenseitige Besuche und Organisation gemeinsamer Veranstaltungen, um eine gute Übergangsgestaltung für Kinder und ihre Familien zu planen und zu realisieren. Dabei ist auch der Informationsaustausch mit den Eltern von Bedeutung (vgl. MAS 2013, 79).

Der Bildungsplan führt weiterhin Leitlinien für die Qualität von Bildungsprozessen in Kitas auf. Die Leitlinie sechs thematisiert „Übergänge“. Darin wird festgehalten, dass pädagogische Fachkräfte für die Begleitung, Unterstützung und Förderungen jedes Kindes beim Übergang Kita-Grundschule verantwortlich sind. Eltern werden in die Übergangsgestaltung aktiv mit einbezogen und über Entwicklungsaufgaben der Kinder in Übergangssituationen, die bestehenden Kooperationen mit den Grundschulen und derer gemeinsamen Unterstützung bei der Übergangsbewältigung informiert. Die Erwartungen und Ängste der Eltern werden ernst genommen. Aufgabe der Kita ist, mit den Lehrkräften der aufnehmenden Einrichtung zu kooperieren. Diese Kooperation erfolgt durch einen regelmäßigen Austausch, vor allem über jedes Kind. Auf Grundlage systematischer ressourcenorientierter Beobachtung gewinnen die pädagogischen Fachkräfte ihr Wissen über die Kinder und deren Fähigkeiten, an die die Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit den Kindern anknüpfen können. Weiterhin zielen Fachkräfte auf Verträge und Zielvereinbarungen zur Kooperation, in denen Gleichberechtigung der Institutionen und die Anschlussfähigkeit geregelt werden. Aufgabe der Kita ist zudem, sich über die pädagogischen Konzeptionen der aufnehmenden Einrichtungen zu informieren und daraufhin zu wirken, dass „die Grundschullehrerinnen und -lehrer die Kinder in ihrer derzeitigen Tageseinrichtung kennenlernen, diese besuchen und sie in die Schule einladen“ (MAS 2013, 88). Gemeinsame Aufgabe von Kita und Schule ist die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für die Übergangsgestaltung (vgl. MAS 2013, 88).

### 7.2.13.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Leitidee der Grundschularbeit ist u.a. die „Zusammenarbeit mit Eltern und gesellschaftlichen Institutionen“. Dabei werden zwei übergangsrelevante Themen deutlich. Zum einen kann eine intensive und konstruktive Kooperation mit den Müttern und Vätern eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit ermöglichen. Diese Kooperation beinhaltet die Weitergabe von Informationen über wesentliche Anliegen und Ziele der Schule sowie den erreichten Entwicklungsstand des Lern- und Sozialverhaltens an die Eltern und die Einbeziehung dieser in die schulische Arbeit. Zum anderen ist für die Gestaltung der Schuleingangsphase die Kooperation mit den vorschulischen Einrichtungen besonders bedeutsam (vgl. MK 2007a, 10) (*Übergangsgestaltung*).

Unter der Leitidee „Grundschule als Lernort, Lebens- und Erfahrungsraum“ wird die Grundschule als ein Raum charakterisiert (*Rahmenbedingungen* des Systems Schule), der Geborgenheit und Lebensfreude vermittelt und Anerkennung und Vertrauen zur Stärkung der eigenen Leistungsfähigkeit schafft. Ferner wird Schule als Ort entdeckenden Lernens und handelnden Begreifens definiert. Das psychische und physische Wohlbefinden der Lernenden geht mit der Entwicklung dauerhafter zwischenmenschlicher Beziehungen einher. Die Förderung der schulischen Identität und eines positiven Selbstkonzeptes des Kindes wird durch die Anerkennung kindlicher Bedürfnisse nach sozialer Konstanz und emotionaler Sicherheit ermöglicht (vgl. MK 2007a, 10f.).

### 7.2.13.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Rahmenlehrplan für das Fach „Sport“ des Bundeslandes Sachsen-Anhalts werden *Rahmenbedingungen* des Systems Schule beschrieben. Das Anknüpfen an Erfahrungen im Kleinkind- und Vorschulalter durch ein vielfältiges Angebot an Bewegung, Spiel und Sport ist Aufgabe des Sportunterrichts. Dadurch leistet er auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Vervollkommnung bereits vorhandener schulnaher Vorläuferkompetenzen, z.B. die Lesekompetenz (beim Lesen von Übungs- und Stationskarten sowie Spielregeln, Gestaltung von Bewegungsspielen auf der Grundlage von Bewegungsgeschichten) und die mathematische Grundbildung (Addition und Vergleich von Ergebnissen, Zeit- und Weitemessungen, Umgang mit Größen, räumliches Vorstellungsvermögen durch Orientierungsübungen im Raum mit verschiedenen Spielformen, Anwenden von geometrischen Kenntnissen bei zahlreichen Übungs- und Aufstellungsformen) (vgl. MK 2007b, 17).

### 7.2.14 Schleswig-Holstein

Für das Bundesland Schleswig-Holstein wurden für die Analyse der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) berücksichtigt.

#### 7.2.14.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der Bildungsplan des Bundeslandes Schleswig-Holstein berücksichtigt die Transitionsthematik überwiegend mit dem Fokus auf die *Rahmenbedingungen* des Elementarbereichs. In Bezug auf Bildung wird verdeutlicht, dass Familie die Basis für Selbstbildungsprozesse ist und eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Kinder hat. Gleichzeitig ist Bildung allerdings eine Aufgabe aller Beteiligten, da sie überall stattfindet. „Kindertageseinrichtungen sind damit Teil der regionalen Bildungslandschaft und müssen die Kooperation mit anderen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften vor Ort suchen und intensivieren“ (MBK 2009, 55). Diese Kooperation ist auch für den Übergang Kita-Grundschule von großer Bedeutung und ist sowohl im Kindertagesstättengesetz als auch im Schulgesetz verankert, welche eine Grundlage für einen gelingenden Übergang bilden und auf die Art und Weise der Übergangsgestaltung im Interesse der Kinder fokussieren (vgl. MBK 2009, 57).

Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind müssen Eltern, pädagogische Fachkräfte der Kita und Lehrkräfte zusammenarbeiten (*Übergangsgestaltung*). Der Bildungsplan benennt dabei vier Aspekte, die bei der Zusammenarbeit pädagogischer Fach- und Lehrkräften eine Rolle spielen. „Sich kennen lernen“ schafft Vertrauen, das für die Zusammenarbeit notwendig ist. „Mehr voneinander wissen“ kann durch einen gegenseitigen Austausch über die jeweiligen Bildungskonzepte geschehen. „Gemeinsamkeiten suchen“ bedeutet auch sich auszutauschen und Gemeinsamkeiten, z.B. Bildungseinrichtungen für alle Kinder, Umgang mit Heterogenität, gleiche Kinder und Eltern, festzustellen. „Den Übergang gemeinsam gestalten“ unterstreicht die gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit Eltern, z.B. das Einbinden der Elternvertretungen in die Planungen. Eltern können aufgrund der Bildungsdokumentationen Gespräche mit den Lehrkräften führen oder durch die Einwilligung der Eltern können diese durch die Kita an die Schule weitergeleitet werden (vgl. MBK 2009, 53). Der Übergang kann bereits im letzten Kindergartenjahr durch besondere Angebote der einzuschulenden Kinder vorbereitet werden. Es bietet sich eine Patenschaft zwischen diesen und den Schulkindern oder den Lehrkräften an. Viele Gespräche, gemeinsame Elternabende der Kita und Grundschule, gemeinsame Projekte stellen Kooperationsformen dar. Durch diese Formen der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften kann eine Fortsetzung individueller Bildungsförderung in der Eingangsphase der Schule erfolgen (vgl. MBK 2009, 57f.).



In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* werden Anforderungen an das Kind und seine Eltern erläutert. Kinder müssen einen Rollenwechsel mit dem Eintritt in die Schule bewältigen: von einem Kindergartenkind zu einem Schulkind (Anforderung auf individueller Ebene). Die Familie bildet die Basis für die Kinder in Übergangssituationen, denn sie bietet ihnen Stabilität und kann somit als Ressource definiert werden (vgl. MBK 2009, 56). Für die Eltern ist im gleichen Maße ein Rollenwechsel mit dem Übergang Kita-Grundschule verbunden. Sie werden von Kindergarteneltern zu Eltern von Schulkindern. Dies unterstreicht ebenfalls die Wichtigkeit einer gemeinsamen Übergangsgestaltung mit den Eltern (vgl. MBK 2009, 57).

#### 7.2.14.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan des Bundeslandes Schleswig-Holstein definiert *Rahmenbedingungen* des Systems Schule. Die Grundschule ist die erste gemeinsame Schule aller schulpflichtigen Kinder. „Sie steht in der Kontinuität vorschulischer und weiterführender Bildung“ (MBWFK 1997, 10), erfüllt als „Brücke zwischen Familienerziehung und öffentlichem Bildungswesen“ (MBWFK 1997, 10) grundlegende Aufgaben und trägt zur Gesamtentwicklung und Persönlichkeitsbildung der Kinder bei.

Aufgabe der Grundschule ist die Förderung grundlegender Bildung und des Lernens sowie die Entfaltung aller Fähigkeiten. Lernen und Bildung erfolgen in der Grundschule mit allen Sinnen und über das Spielen, welches einen kindgemäßen Ausdruck und die Verarbeitung von Erlebnissen, den Umgang mit Spannungen sowie Kommunikation ermöglicht, die für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wichtig sind. Lernen im Spiel und spielendes Lernen sind wie auch im Elementarbereich ein umfangreicher Teil schulischer Arbeit der Eingangsphase. Durch das Spiel setzen sich die Schülerinnen und Schülern mit der sie umgebenden Lebenswelt auseinander und entwickeln ein Verständnis für Ordnungssysteme (z.B. Entwicklung von Regeln und Vereinbarungen). Der Eintritt in die Grundschule als neuer Lebensabschnitt der Kinder baut auf vielfältigen Sozialisationsprozessen mit unterschiedlichen Motivationen, Erwartungen, Fähigkeiten und Kenntnissen auf. Der Unterricht in der Eingangsphase findet in der ersten und zweiten Klasse überwiegend ganzheitlich und aktiv statt, bezieht sich auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und ist handlungs- und projektorientiert. Durch eine Anknüpfung an unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, kann eine angemessene Förderung aller Kinder ermöglicht werden (vgl. MBWFK 1997, 10f.).

Zur Aufgabe der Grundschule gehört auch die Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen, die für das Lernen in der Grundschule eine hohe Bedeutung darstellen. Schlüsselqualifikationen umfassen ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit, Denkfähigkeit, ethische Entscheidungsfähigkeit, handwerklich-technische Fähigkeit, Interpretationsfähigkeit von

Lebenszusammenhängen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Orientierungsfähigkeit in Raum und Zeit sowie Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit (vgl. MBWFK 1997, 9).

#### 7.2.14.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ findet die Transitionsthematik keine Berücksichtigung (vgl. MBWFK o.J.).

### 7.2.15 Thüringen

In die Analyse der Dokumente des Bundeslandes Thüringen sind der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) eingegangen.

#### 7.2.15.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der Thüringer Bildungsplan beschreibt unter den bildungswissenschaftlichen Grundlagen im ersten Kapitel die *Übergangsgestaltung* und dient als Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern, Sorgeberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen im schulischen Bereich. Als gemeinsame Basis für pädagogisches Handeln birgt der Bildungsplan Chancen zur Kooperation mit z.B. schulischen Institutionen. Dadurch wird das Zusammenwirken pädagogischer Expertise unterschiedlicher Bereiche in gemeinsamen Projekten möglich. Zahlreiche Möglichkeiten der Kooperationsgestaltung zwischen Professionellen und Eltern werden im Bildungsplan aufgezeigt.

Übergänge werden als Schnittstellen definiert (vgl. TMBJS 2015, 20ff.) und sind bildungsbiografisch bedeutsam. Es wird Bezug auf die *Begrifflichkeiten* „Übergänge“ und „Transitionen“ genommen.

Übergänge werden als kritische Lebensereignisse (*Theorien der Übergänge*) bezeichnet, die mit einem Wechsel des Lebensumfelds, neuen Aufgaben und Erwartungen sowie einem Rollenwechsel einhergehen und zu bewältigen sind. Stress und erhebliche Belastungsreaktionen bis hin zu gesundheitlichen Risiken bei Kindern und Jugendlichen können durch Übergänge ausgelöst werden. Der Übergang Kita-Grundschule stellt einen besonders herausfordernden Lebensabschnitt aufgrund stärker formalisierter und strukturierter Bildungssituationen dar (vgl. TMBJS 2015, 40).

Folgende Anforderungen, die an Kinder gestellt werden, sind mit Übergängen verbunden (*Übergangsbewältigung*). Die Bewältigung starker emotionaler Erlebnisse, z.B. Freude, Stolz, aber auch Angst und Gefühle der Ungewissheit, die Entwicklung der Identität und die Vertiefung und Weiterentwicklung bereits vorhandener Fähigkeiten sowie die Statusveränderung (aus den ältesten Kindergartenkindern werden die jüngsten Schulkinder) lassen sich als Anforderungen auf individueller Ebene nennen (vgl. TMBJS

2015, 38ff.). Anforderungen auf interaktionaler Ebene umfassen den Aufbau neuer Beziehungen und Umgang mit Veränderungen bereits bestehender Beziehungen (vgl. TMBJS 2015, 38). Zu den Anforderungen auf kontextueller Ebene gehören die Veränderung oder Neuentwicklung sowie die Anpassung alltäglicher Routinen und bewährter Strategien, Integration verschiedener Lebensbereiche (z.B. Schule, Familie, Freundeskreis oder Verein), Umgang mit veränderten Rhythmen (z.B. Tages-, Wochen- und Jahresrhythmen) und die Bewältigung von Veränderungen in der Familie (z.B. Scheidung der Eltern, Wiederaufnahme des Berufs eines Elternteils) (vgl. TMBJS 2015, 38). Darüber hinaus gilt für den Übergang Kita-Grundschule auf kontextueller Ebene eine „stärkere Feststellung und Bewertung von Lernprozessen und Leistungen auf der Basis inhaltlich-sachlicher Maßstäbe“ (TMBJS 2015, 40).

Für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf ist eine langfristige Planung, die sorgfältige Gestaltung von Übergängen und die Kooperation verschiedener Einrichtungen bzw. Professionen unerlässlich (vgl. TMBJS 2015, 25). Kinder mit risikobehafteten Voraussetzungen beim Wechsel von der Kita in die Grundschule bedürfen besonderer Unterstützung im Übergang, damit sie vor vermeidbaren Belastungen und vor drohender Entmutigung geschützt werden (vgl. TMBJS 2015, 40). Die Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit (Resilienz) unterstützt die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. Zu den Schutzfaktoren zählen z.B. hohes Selbstvertrauen in die eigene Person und eine erwachsene Bezugsperson (vgl. TMBJS 2015, 31).

Für Eltern stellt der Eintritt in die Schule ebenso ein kritisches Lebensereignis dar. Eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* erfolgt, „wenn sie darauf vertrauen können, dass ihr Kind in der Schule in seiner Individualität wertgeschätzt wird und seine Fähigkeiten bestmöglich entfalten kann“ (TMBJS 2015, 41). Erinnerungen an die eigene Schulzeit werden hervorgerufen und mit der ihrer Kinder verglichen. Wichtig für Eltern sind das Wohlfühlen ihres Kindes in der Schule und das erfolgreiche Lernen. Anforderungen an die Eltern auf kontextueller Ebene ist der Umgang mit schulischen Zielen und Arbeitsweisen (vgl. TMBJS 2015, 41).

In Bezug auf die *Übergangsgestaltung* werden zunächst Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen beim Übergang Kita-Grundschule formuliert. Die Kooperation mit allen Beteiligten, die die Unterstützung von Kind und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen einschließt, stellt eine solche Anforderung dar. Deren Aufgabe ist vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Kita und Schule zu ermöglichen, z.B. durch das Kennenlernen des künftigen Schulweges, des Schulgebäudes und von Lehrerinnen und Lehrer im letzten Kindergartenjahr. Schulerfahrene Kinder können Patenschaften mit jüngeren Kindern eingehen, um bei der Eingewöhnung zu unterstützen. Ein Austausch über die kindlichen

Bildungsbedürfnisse und deren Befriedigung von Familien und pädagogischen Fach- und Lehrkräften, ist Bestandteil der Übergangsgestaltung.

Auftrag der Schule ist die individuelle Unterstützung aller Kinder, um die an das Kind gestellten Anforderungen bewältigen zu können. Kinder können dann aus der Übergangssituation Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und Zuversicht für die Bewältigung der neuen Lebenssituation erreichen. Zudem bietet Schule dem Kind passende Bildungsangebote (vgl. TMBJS 2015, 40ff.). Zur Erleichterung der Übergangssituation sollten Bekanntes und Vertrautes in neue Situationen einbezogen werden. Die Gestaltung von Übergängen bedarf deshalb einer engen Kooperation mit Eltern und Familie. „Um eine solche Begleitung und Unterstützung gewähren zu können, ist es erforderlich, die Übergänge aus der Bewältigungsperspektive der Kinder und Jugendlichen zu sehen“ (TMBJS 2015, 38).

Es wird eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern angestrebt (vgl. TMBJS 2015, 356f.). Für eine gelingende Kooperation zwischen den jeweiligen Bildungsinstitutionen werden die „Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung und Erziehung, eine stärkere Vernetzung der Bildungsorte und -angebote und deren Abstimmung, Beratung und Ergänzung der professionellen Kompetenzen in der Entwicklungs- und Lernförderung von Kindern und Jugendlichen, gemeinsame Begleitung und Gestaltung von Übergängen in Kooperation mit Familien“ vorausgesetzt und erzielt (TMBJS 2015, 358).

Des Weiteren werden professionelle Kompetenzen der pädagogisch Tätigen unter „Entwicklungsfelder von Qualität und Professionalität“ aufgelistet und die Gestaltung von Übergängen thematisiert. Hier wird Bartnitzky (2008) zitiert und Schulfähigkeit als „Kindfähigkeit der Schule“ (TMBJS 2015, 351) definiert. Hier wird noch einmal die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Übergangssituationen betont. Der dokumentierte Entwicklungsstand bildet die Lernausgangslage der Kinder in der Grundschule. Anschlussfähige Formen der Beobachtung und Dokumentation sind bedeutsam und können nur durch die Kooperation der beteiligten Professionen auf Augenhöhe erfolgen (vgl. TMBJS 2015, 354).

Als Gelingensfaktoren für die Qualitätsentwicklung gelten Begleitung und Moderation von Kooperationen zwischen pädagogisch Tätigen aus verschiedenen Bildungsinstitutionen. Moderatorinnen und Moderatoren können eingesetzt werden und unterstützen den Kooperationsprozess und die Netzwerkarbeit in allen Phasen, z.B. durch Projektmanagementmethoden wie Zielvereinbarung, Zeit- und Maßnahmenplanung, Dokumentation des Arbeitsprozesses, Reflexion und Auswertung der Aktivitäten, um eine verlässliche Basis für die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Maßnahmen zu entwickeln (vgl. TMBJS 2015, 356).

Darüber hinaus, sind in einigen Bildungsbereichen übergangsrelevante Transitionsthemen zu finden. Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ beschreibt die Bedeutung von Kooperationen als elementar, insbesondere in Übergangsprozessen, z.B. die Zusammenarbeit mit Logopäden und Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte unterstützen den Spracherwerb und die weitere sprachliche Entwicklung. In Kooperation von Kita und Schule werden der sprachliche Entwicklungsstand und das Vorwissen über Schrift analysiert und beschrieben, um differenzierte sprachliche und schriftsprachliche Angebote vom ersten Schultag an durch die Grundschullehrerinnen und -lehrer zu ermöglichen (vgl. TMBJS 2015, 63).

Der Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ setzt eine enge Kooperation zwischen den Professionen zur Berücksichtigung individueller Interessen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im mathematischen Bereich voraus. „Entscheidend ist dies beispielsweise am Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, da gerade hier die deutlich unterschiedlichen Entwicklungsstände mathematischer Fähigkeiten zutage treten“ (TMBJS 2015, 162).

Im Bildungsbereich „Musikalische Bildung“ werden ebenfalls Kooperationen bedeutsam, vor allem im Übergang Kita-Schule. In dieser Übergangssituation kann eine gut abgestimmte musikalische Umwelt Geborgenheit des Vertrauten und Neugier auf „Musik-Neuland“ (TMBJS 2015, 188) bieten. Der Bildungsbereich „Künstlerisch-ästhetische Bildung“ verdeutlicht die Bearbeitung des Schuleintritts als krisenhaftes Ereignis durch verschiedene Ausdrucksformen (z.B. zeichnerisch, malerisch oder fotografisch). Dabei können sich Kinder aktiv mit der eigenen Lebenswelt auseinandersetzen und den eigenen Lebensraum gestalten (vgl. TMBJS 2015, 232). Im Bildungsbereich „Philosophisch-weltanschauliche Bildung“ werden Veränderungen auf allen drei Ebenen (z.B. Übernahme von Verantwortung und Abschied nehmen) beim Übergang hervorgehoben (vgl. TMBJS 2015, 262).

Der Bildungsbereich „Medienbildung“ beschreibt die Rolle digitaler Medien beim Übergang zur Grundschule und in den ersten Schuljahren. Kinder besitzen dann bereits z.B. ein Handy oder Spielekonsolen. Bei der Entdeckung dieser Medien werden inhaltliche Botschaften wahrgenommen und einfache Geschichten erfasst. Dabei erkennen Kinder Dinge aus der unmittelbaren Erfahrung wieder. Bekannte Tiere aus Büchern und Spielzeuge werden auf Bildschirmen erkannt. „Erst wenn die geistigen Fähigkeiten vorhanden sind, Ähnlichkeiten zwischen den dargestellten Abbildungen und den Objekten aus ihrer Alltagswelt festzustellen, werden Medieninhalte interessant“ (TMBJS 2015, 307). So nutzen Kinder und Jugendliche die Geräte (z.B. CD-Player, Fernseher, z.T. auch Computer) selbstständig und können einfachen und chronologischen Handlungsabläufe folgen und grobe Beziehungen zwischen den Figuren nachvollziehen (vgl. TMBJS 2015, 308).

### 7.2.15.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Rahmenlehrplan für das Fach „Sport“ beschreibt zwei Transitionsthemen: *Übergangsbewältigung* und *Rahmenbedingungen* des System Schule.

Fokussiert wird auf Kompetenzentwicklung im Sportunterricht der Grundschule sowie die auf das Kind zukommenden Veränderungen beim Schuleintritt. Hier werden auf individueller Ebene die körperlichen und motorischen Veränderungen (Gestaltwandel und ausgeprägter Bewegungsdrang) und auf interaktionaler Ebene soziale Veränderungen (soziale Anpassungsfähigkeit und Bedeutung neuer sozialer Bezugsgruppen) für ihre Lernerfahrungen beschrieben (*Übergangsbewältigung*).

Dabei zielt Sportunterricht darauf ab (*Rahmenbedingungen*), an die individuell unterschiedlichen Körper- und Bewegungserfahrungen, Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder anzuknüpfen und ihnen neue Perspektiven und Handlungsräume zu eröffnen (vgl. TMBWK 2010, 5).

## 7.3 Zusammenfassende Ergebnisse zur Transitionsthematik der Fälle 1-3

Die Transitionsthematik findet zusammenfassend mit allen übergangsspezifischen Aspekten in den Dokumenten mit unterschiedlichen Gewichtungen Berücksichtigung (vgl. Abb. 2). Überwiegend sind Aussagen zu der *Übergangsgestaltung*, *Übergangsbewältigung* und den *Rahmenbedingungen* in allen drei Dokumentengruppen zu finden.

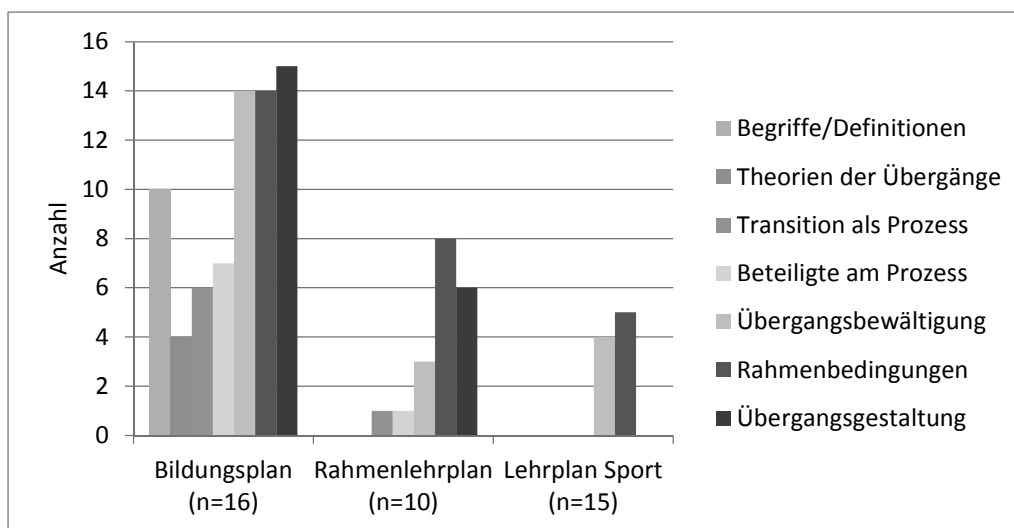


Abb. 2: Vorkommen der Transitionsthematik in den Dokumenten der Fälle 1-3

Darüber hinaus werden die Transitionsthemen *Transition als Prozess* und deren *Beteiligte* ebenfalls im Bildungsplan (n=6 bzw. 7) und im Rahmenlehrplan (jeweils n=1) berücksichtigt. Aussagen zu den *Theorien der Übergänge* (n=4) und zu *Begriffe und Definitionen* (n=10) sind ausschließlich im Bildungsplan vorhanden.

### **7.3.1 Transitionsthematik in den Bildungsplänen**

Die Transitionsthematik findet sich in allen sechzehn Bildungsplänen der Bundesländer wieder. Am häufigsten sind Aussagen zu den *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* und *Übergangsgestaltung* (jeweils n=14) vorhanden.

Bei den Rahmenbedingungen geht es um Gewährleistung von Anschlussfähigkeit durch Bildungs- bzw. Lehrpläne (Bay, HB, He, MV, NRW, Saar), Aufgabe bzw. Auftrag von Kita und Schule (BBG, He, MV, RP, Saar), Schulfähigkeit (Bay, He), gesetzliche Vorgaben (BaWü, He, Nds, NRW, Sa, SH), Bildung in Kita und Schule (MV, RP, SH) sowie um Schulvorbereitungsjahr bzw. Schuleingangsphase (Sa).

Übergangsrelevante Themen zur *Übergangsgestaltung* sind Zusammenarbeit von Kita und Schule sowie Kooperationsstrukturen und -formen in 15 Bildungsplänen. Anforderungen an pädagogische Fach- und Lehrkräfte (Bay, He, Nds, NRW, Sa, SaAn, Th), Anforderungen an Träger und Kitaleitung (B, HH, He, RP, SaAn) sowie an Schulleitung (HH, He) werden hervorgehoben. Die Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Übergangsgestaltung mit festgelegten Zielen, Vorhaben und Terminen bzw. eines Transitionsprogramms (Bay, HH, He, SaAn) oder einer Kooperationsvereinbarung (B, MV) wird ebenfalls thematisiert. Die Förderung von Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung ist Thema im hessischen Bildungsplan. Weitere Themen sind die besondere Unterstützung von Kindern aus Migrationsfamilien (RP) und Netzwerkbildung bzw. -arbeit (He, MV, RP). Der Berliner Bildungsplan verdeutlicht die Verankerung der Übergangsgestaltung in der pädagogischen Konzeption. Die Bildungspläne von Bayern, Berlin und Hamburg zeigen jeweils ein Praxisbeispiel für das letzte Kindergartenjahr auf.

Der Bildungsbereich „Sprachliche Bildung“ betont die Bedeutung der Kooperation von Kita und Schule zur Unterstützung der Kinder mit Migrationshintergrund, z.B. durch sprachliche Vorkurse (Bay) oder durch die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften wie Logopäden zur Unterstützung des Spracherwerbs (Th).

Die *Übergangsbewältigung* wird mit Anforderungen und Diskontinuitäten an das Kind auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene (n=12) beschrieben. Der Unterschied in der Darlegung ist die tatsächliche Benennung dieser drei Ebenen, wie das in vier Dokumenten (Bay, B, HH und He) der Fall ist. Weitere Themen umfassen den Erwerb von Basiskompetenzen, Kompetenzen zur Stressbewältigung und schulnaher

Vorläuferkompetenzen sowie Unterstützungsfaktoren, Resilienz und Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Die Übergangsbewältigung wird mit einigen Bildungsbereichen auf unterschiedliche Weise in Zusammenhang gebracht. „Religiöse Bildung“ dient u. a. zur Stärkung der Entwicklung der Fähigkeit des Umgangs mit Krisen und biografischen Übergängen (Bay, He). „Mathematische Bildung“ (Bay, Sa) und „Sprachliche Bildung“ (B, HH, NRW) ermöglichen den Erwerb schulnaher Vorläuferkompetenzen, „Gesundheitliche Bildung/Bewegung“ die Stressbewältigung, Ausgleich und Entspannung (Bay, HH, MV, Sa) und „Künstlerische Bildung“ die Bearbeitung des Schuleintritts durch verschiedene Ausdrucksformen (Th). Die Übergangsbewältigung durch Eltern wird in neun Bildungsplänen (Bay, B, HH, He, MV, NRW, Sa, SH, Th) thematisiert.

Folgende *Begriffe* und *Definitionen* (n=10) lassen sich in den Bildungsplänen finden: Diskontinuitäten, zeitlich begrenzte Lebensabschnitte mit Veränderungen, Phasen beschleunigten Lernens und sensible Phasen, Entwicklungsimpuls, Entwicklungsschritt und Entwicklungsanforderungen verbunden mit Stress, Belastungen, Risiken aber auch Chancen, Schnittstelle und komplexe Veränderungsprozesse. Der Bayerische Bildungsplan nimmt die Unterscheidung zwischen „Übergängen“ als alltagssprachlichen und „Transitionen“ als theoretisch fundierten Begriff vor.

In sechs Bildungsplänen wird *Transition als Prozess* dargestellt, der individuell, nach eigenem Tempo und längerfristig (Beginn in Kita, Fortsetzung in der Schule) angelegt ist. Transition wird als ko-konstruktiver Prozess in den Bildungsplänen von Bayern und Hessen betrachtet, bei dem die Kompetenz aller beteiligten Systeme definiert und gefragt ist. Als *beteiligte Personen* werden Kind, Eltern und pädagogische Fach- und Lehrkräfte (n=7) angeführt. Bayern und Nordrhein-Westfalen heben die Doppelrolle der Eltern hervor, die den eigenen Übergang bei gleichzeitiger Unterstützung ihres Kindes im Übergangsprozess bewältigen müssen. Berlin, Hamburg und Hessen definiert die Kita als abgebende und die Schule als aufnehmende Stelle. Als *Theorien der Übergänge* wird Bezug zu den kritischen Lebensereignissen (Bay, Th), Veränderungsprozessen der Lebensumwelten und zum Umgang mit belastenden Situationen (Bay) sowie zu den familialen Wandlungsprozessen (He) genommen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in den Bildungsplänen von Bayern und Hessen alle Transitionsthemen Eingang finden.



### 7.3.2 Transitionsthematik in den Rahmenlehrplänen

In den Rahmenlehrplänen werden vor allem die Themen *Rahmenbedingungen im Übergang Kita-Grundschule* und *Übergangsgestaltung* berücksichtigt.

Es werden in acht Rahmenlehrplänen (Bay, B, HB, HH, NRW, RP, SaAn und SH) gesetzliche Vorgaben, Bildung in Familie, Kita und Grundschule sowie Bildungsauftrag der Grundschule, Anknüpfung an Vorerfahrungen und Gestaltung der Schuleingangsphase beschrieben. Der Rahmenlehrplan von Nordrhein-Westfalen verdeutlicht zudem den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kita und das gemeinsam entwickelte Schulfähigkeitsprofil.

In sechs Rahmenlehrplänen (Bay, HB, HH, NRW, RP und SaAn) wird die *Übergangsgestaltung* mit den Aspekten der Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Eltern thematisiert. Der Rahmenlehrplan von Bremen führt zudem die Entwicklung eines tragfähigen Konzepts zur flexiblen Schuleingangsphase an. Der Rahmenlehrplan von Bayern listet die Aspekte Kooperation und Zusammenarbeit, Vernetzung, Begleitung des Kindes, Planung und Durchführung gemeinsamer Angebote und Projekte, Konzeptentwicklung und Anschlussfähigkeit sowie Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen Bildungsverständnisses auf.

Das Thema *Übergangsbewältigung* wird in drei Rahmenlehrplänen in Bezug auf Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene (Bay und HB) und den Kompetenzerwerb und Stärkung von Bewältigungsstrategien (NRW und Bay) erwähnt. Der Rahmenlehrplan von Bayern bezieht darüber hinaus die Eltern mit ein, die Unterstützungs- und Informationsbedarf bei der Bewältigung des Übergangs haben. Des Weiteren formuliert der bayerische Rahmenlehrplan Transition als einen Prozess, der im eigenen Tempo und von allen Beteiligten am Übergang vollzogen wird. Kind und Eltern werden als aktive Bewältiger definiert.

### 7.3.3 Transitionsthematik in den Lehrplänen für das Fach „Sport“

Die Transitionsthematik nimmt in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ einen geringen Stellenwert ein. In neun von 15 Lehrplänen spielt diese keine Rolle.

Der Hamburger Rahmenlehrplan formuliert im allgemeinen Teil die *Übergangsgestaltung* durch die Kooperation der Schule mit der Kita.

Die Rahmenlehrpläne von Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen beschreiben die *Übergangsbewältigung* (Anforderungen und Veränderungen auf individueller und interaktionaler Ebene) und zudem *Rahmenbedingungen im Übergang Kita-Grundschule* (Auftrag der Schule, z.B. Anknüpfen an Vorerfahrungen, Aufgabe des Sportunterrichts) wie auch der Rahmenlehrplan von Sachsen.

### 7.3.4 Bundeslandbezogener Vergleich zur Transitionsthematik

Beim bundeslandbezogenen Vergleich lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Transitionsthemen beschreiben. Vor allem die Bundesländer Bayern, Bremen und Nordrhein-Westfalen weisen beim Vergleich von Bildungsplänen mit den vorliegenden Rahmenlehrplänen Übereinstimmungen auf (vgl. Tab. 17)

BL	Bildungsplan für Kitas	Rahmenlehrplan der GS	Lehrplan „Sport“
<b>BaWü</b>	Beteiligte am Prozess Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	XXX	XXX
<b>Bay</b>	Begriffe/Definition Theorien der Übergänge Transition als Prozess Beteiligte am Prozess Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	XXX
<b>B</b>	Begriffe/Definition Transition als Prozess Beteiligte am Prozess Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen	XXX
<b>BBG</b>	Rahmenbedingungen		
<b>HB</b>	Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	XXX
<b>HH</b>	Begriffe/Definition Transition als Prozess Beteiligte am Prozess Übergangsbewältigung  Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen	<i>Im allgemeinen Teil Kooperation der Schule mit der Kita</i>
<b>NRW</b>	Begriffe/Definition Transition als Prozess Beteiligte am Prozess Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	XXX
<b>RP</b>	Begriffe/Definition Transition als Prozess Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	XXX
<b>SaAn</b>	Begriffe/Definition Übergangsbewältigung  Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen
<b>SH</b>	Übergangsbewältigung Rahmenbedingungen Übergangsgestaltung	Rahmenbedingungen	XXX

Tab. 17: Vorkommen der Transitionsthemen in den Fällen 1-3

Die bayerischen Bildungs- und Rahmenlehrpläne zeigen Überschneidungen hinsichtlich der Transitionsthemen *Übergangsbewältigung durch das Kind*, *Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung*. Beide Dokumentengruppen beziehen sich auf die Veränderungen und Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. In Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs* werden die Optimierung des Übergangs durch Anschlussfähigkeit als Aufgabe von Kita und Schule beschrieben. Aufgaben pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der Übergangsgestaltung sind die Übergangsbegleitung des Kindes, anschlussfähige Bildungspraxis und Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Bildungs- und Rahmenlehrpläne des Bundeslandes Bremen weisen Parallelen in Bezug auf die Transitionsthemen *Übergangsbewältigung durch das Kind*, *Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung* auf. In beiden Dokumentengruppen werden Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beschrieben. Anschlussfähigkeit ist zu gewährleisten, dabei nimmt der Rahmenlehrplan für Grundschulen Bezug auf die vorschulische Bildung und Erziehung. Der Bildungsplan formuliert eine verbindliche und langfristige Zusammenarbeit und Kooperationsformen, während der Rahmenlehrplan die Entwicklung eines tragfähigen Konzepts für eine flexible Schuleingangsphase ergänzt.

Die Bildungs- und Rahmenlehrpläne von Nordrhein-Westfalen benennen ähnliche Inhalte zu den übergangsrelevanten Themen *Übergangsbewältigung durch das Kind*, *Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung*. Hinsichtlich der Übergangsbewältigung durch das Kind werden Basiskompetenzen und schulnahe Vorläuferkompetenzen als bedeutsame Faktoren für einen gelingenden Übergang angesehen. Gesetzliche Rahmenbedingungen sowie die Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Lehrkräften werden in beiden Dokumentengruppen formuliert.

Es wird deutlich, dass die Transitionsthematik insbesondere in den Bildungsplänen verankert ist. Hier werden, im Gegensatz zu den Rahmenlehrplänen, nicht nur die Themen *Übergangsbewältigung durch das Kind*, *Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung* formuliert. Darüber hinaus werden Transitionen definiert, *Theorien der Übergänge* werden angesprochen, Transition wird als *Prozess* beschrieben und *Beteiligte am Prozess* werden benannt.

## **7.4 Transitionsthematik in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen**

Die Transitionsthematik wird zunächst in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (vgl. Kapitel 7.4.1) und in den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge an Grundschulen (vgl. Kapitel 7.4.1) dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse für den jeweiligen Fall zusammengefasst (vgl. Kapitel 7.4.3).

### **7.4.1 Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a)**

Die Transitionsthematik wird im Folgenden in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Frühpädagogische Studiengänge“ der Universitäten und Hochschulen und in den Richtlinien für Fachschulen dargelegt.

#### **7.4.1.1 MHB BA „Kindheitspädagogik“ (Alanus HS)**

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik“ der Alanus Hochschule formuliert das Vertiefungsgebiet „Transition“ den Kompetenzerwerb der Studierenden zu den Grundlagen und theoretischen Ansätzen der *Gestaltung und Bewältigung von Übergängen* und zur Bedeutung der Übergangsphase zwischen den Lern- und Lebensorten in der frühen Kindheit.

Darüber hinaus geht es für die Studierenden um die Auseinandersetzung und Analyse verschiedener *Rahmenbedingungen des Übergangs* und damit um die Ableitung von Handlungstheorien. Inhalte sind gesellschafts- und humanwissenschaftliche Transitionsgrundlagen, pädagogische und didaktische Gestaltung der Übergänge sowie die Planung, Durchführung und Auswertung von kleineren Forschungsprojekten zu Transition. Die Übergänge Familie-Kita-Grundschule werden thematisiert (vgl. Alanus HS 2015, 18).

Das Vertiefungsgebiet „Beratung“ beinhaltet kommunikative Grundlagen der Beratung, Beratungskonzepte und Konzepte zur Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Hier wird die Beratung und Kommunikation in den Fokus gerückt und mit der Transitionsthematik in keinen direkten Zusammenhang gesetzt (vgl. Alanus HS 2015, 18).

Das Modul „Natur und Umwelt“ beinhaltet Elemente mathematischer Bildung in Verbindung mit Natur und Lebenswelt der Kinder. Es werden grundlegende mathematische Operationen als Vorläufer späterer mathematischer Tätigkeiten formuliert (vgl. Alanus HS 2015, 24).

#### 7.4.1.2 MHB BA „Pädagogik der Kindheit“ (FH BI)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit“ der Fachhochschule Bielefeld weist in der Analyse zur Transitionsthematik keine übergangsrelevanten Aspekte auf (vgl. FH BI 2016).

#### 7.4.1.3 MHB BA „Elementarpädagogik“ (EvH RWL)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Elementarpädagogik“ der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe ist das Lehrangebot in Bezug auf die Transitionsthematik darauf ausgerichtet, ein „vertieftes theoretisches und praxisbezogenes Wissen über Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen“ (EvH RWL 2015, 3) zu vermitteln (*Übergangsgestaltung*).

In der Vertiefung des Studiengangs setzen sich die Studierenden mit politischen und rechtlichen *Rahmenbedingungen* (Modul 3) und „mit den Vernetzungen elementarpädagogischer Einrichtungen mit dem Sozialraum und der Grundschule (Modul 12)“ (EvH RWL 2015, 4) auseinander.

Im Modul „Vernetzung von Institutionen“ als Pflichtmodul wird der Übergang Kita-Grundschule als Schnittstelle definiert (*Begriffe/Definition*) und beinhaltet Konzepte dieser Transition (*Theorien der Übergänge*). Es wird gleichzeitig auch der Übergang als Schnittstelle von Familie in die Kita thematisiert.

Die Studierenden erwerben die Kompetenz zur Kooperation mit anderen pädagogischen und sozialen Professionen sowie die Kompetenz „den eigenständigen frühkindlichen Bildungsauftrag gegenüber Eltern und Grundschullehrern argumentativ zu vertreten“ (EvH RWL 2015, 38). Die Inhalte dieses Moduls umfassen *Rahmenbedingungen* in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Früh- und Schulpädagogik sowie mit Konzepten der Übergangsgestaltung (vgl. EvH RWL 2015, 39).

#### 7.4.1.4 MHB BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (HSD)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der Hochschule Düsseldorf wird vor allem der Übergangsaspekt der Kooperation und die Vernetzung von Kita und Grundschulen (*Übergangsgestaltung*) in verschiedenen Modulen aufgeführt. Dabei geht es um die Bedeutung und Formen sozialräumlicher Vernetzung und Kooperation von Krippe, Kita und Grundschule. Die Studierenden erwerben Kenntnisse über Instrumente der Netzerkennung und Methoden von Vernetzungs- und Kooperationsstrategien in verschiedenen Arbeitsfeldern, auch im internationalen Vergleich. Weiterhin wird die Kompetenz zur Kommunikation mit anderen Institutionspartnern, z.B. Kita und Grundschule, und zur Zusammenarbeit im interdisziplinären Kontext erworben (Modul „Kind und Familie im Sozialraum“) (vgl.

HSD 2016, 18). Darüber hinaus erwerben die Studierenden die Kompetenz zur Kooperationen zwischen Einrichtungen und zur aktiven Mitgestaltung der Zusammenarbeit (Modul „Theorien und Methoden der Erwachsenen- und Familienbildung“) (vgl. HSD 2016, 35). Es wird die Kooperation als Aufgabe der Leitungsperson hervorgehoben (Modul „Management und Evaluieren als Leitungsaufgabe“) (vgl. HSD 2016, 43). Die Kompetenz zur Zusammenarbeit mit Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie mit Partnern anderer Institutionen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen wird ebenfalls im Modulschwerpunkt „Schwerpunkt Bildung und Erziehung im internationalen und interkulturellen Kontext“ beschrieben. Darüber hinaus wird hier die Gestaltung des Elementar- und Primarbereichs im Bildungssystem, der Stellenwert vorschulischer Erziehung und Bildung und die aktuelle (hochschulische) Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und weltweit thematisiert (vgl. HSD 2016, 50).

Die Module „Einführung in Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ und „Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern und Grundlagen der Familienbildung“ formulieren die *Begriffe* Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die die Studierenden zum Erwerb der Fachkompetenz kennen sollten. Dabei bleibt allerdings offen, ob der Übergang als Kontinuität oder Diskontinuität verstanden wird (vgl. HSD 2016, 12; 16). Es tauchen die Begriffe kritische Lebensereignisse (vgl. HSD 2016, 53) und Verbindungen zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. HSD 2016, 21) auf.

In Bezug auf die *Rahmenbedingungen* wird auf Bildung in Kita und Schule fokussiert (Module „Orte für Kinder, Konzepte pädagogischen Handelns und Bildung in der Kindheit“ und „Kommunikation mit Kindern und Selbstreflexion“) (vgl. HSD 2016, 8; 11). Darüber hinaus wird die Arbeit mit Eltern als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und der „Stellenwert einer konstruktiven Kooperation mit Eltern für die Qualität pädagogischer Arbeit und für eine erfolgreiche Bildung und Lebensbewältigung von Kindern“ (HSD 2016, 16) im Modul „Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern und Grundlagen der Familienbildung“ thematisiert.

#### 7.4.1.5 MHB BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (FH Köln)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der Fachhochschule Köln wird das transitionsspezifische Thema *Übergangsgestaltung Kita-Grundschule* bereits unter dem Punkt Berufsprofil dargelegt. Dabei wird die Kooperation mit Eltern und das Zusammenwirken aller Beteiligten betont, die bei allen Prozessen der Bildung, Betreuung und Erziehung eine wichtige Rolle spielen (vgl. FH Köln 2014, 5). Konzeptionen und Handlungsstrategien für die Gestaltung von Übergängen werden ebenso im Modul „Human- und Sozialwissenschaftliche Grundlagen IV“ mit dem Schwerpunkt „Diversität und Transition“ thematisiert. Die Zusammenarbeit mit Eltern hin

zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird einerseits als Professions- und Praxiskompetenz (vgl. FH Köln 2014, 8) formuliert und andererseits im Modul „Familienbildung und Familienberatung“ vertieft (vgl. FH Köln 2014, 34). Zusammenfassend geht es bei beiden u.a. um die partizipatorische Unterstützung und angemessene Begleitung der Eltern im Erziehungsalltag und in der Gestaltung von Bildungswegen ihres Kindes sowie um die Moderation von Eltern- und Beratungsgesprächen als Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte.

Allgemein formulierte übergangsrelevante Inhalte, die sich den Schlüsselbegriffen nicht zuordnen lassen, sind im Dokument vorhanden. In der kompetenzorientierten Ausrichtung des Studiengangs werden human- und sozialwissenschaftliche Grundlagenkompetenzen formuliert. Dazu zählt die Verknüpfung und Reflexion internationaler, empirischer Erkenntnisse zu *Transition* und Resilienz mit grundlegenden erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Theorien und Konzepten der Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. FH Köln 2014, 7). Das Modul „Human- und Sozialwissenschaftliche Grundlagen IV“ mit dem Schwerpunkt „Diversität und Transition“ weist auf das pädagogische Handeln und Denken in Bezug auf Heterogenität und Transition hin. Grundlagen der Transitionsforschung und die Bedeutung von Übergängen für die Bildungswege werden formuliert (vgl. FH Köln 2014, 21).

#### 7.4.1.6 MHB BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (KatHO Köln)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Katholischen Hochschule Köln weist im Modul „Beratung, Begleitung und Bildung von Kindern mit Förderbedarf in Familien und Einrichtungen“ einen Zusammenhang zur Transitionsthematik in Bezug auf die *Übergangsgestaltung* auf, indem es um die Gestaltung von Beratungsprozessen mit Eltern, Familien und Fachkräften „in Übergängen der kindlichen Entwicklung sowie in Krisen“ als eine Anforderung an die pädagogische Fachkraft geht (KatHO Köln 2016, 48).

#### 7.4.1.7 MHB BA „Kindheitspädagogik. Bildung durch Bewegung“ (HSNR)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik. Bildung durch Bewegung“ der Hochschule Niederrhein nimmt die Transitionsthematik vor allem in den Modulen „Entwicklungsbegleitung und Bildungsförderung in Settings der Kindheitspädagogik“ und „Arbeiten in und mit Systemen“ einen hohen Stellenwert ein. Zusammengefasst wird auf die „Bedeutung von Kontinuität und die Auswirkungen von Diskontinuität in den Transitionsprozessen der Kindheit“ Bezug genommen (HSNR 2016, 30). Im zweiten Teil „Interdisziplinäres Arbeiten - Bewegung im Dialog“ werden *Theorien der Übergänge* (Cowan, Fthenakis, Griebel/Niesel) und die gesetzlichen

*Rahmenbedingungen* der Kooperation Tagespflege-Kita-Grundschule-OGATA (z. B. Bildungspläne und Curricula für den Elementar- und Primarbereich) als Inhalte genannt.

Folgende Aspekte des Moduls in Hinblick auf die *Übergangsgestaltung* werden aufgelistet: Zusammenwirken verschiedener Systeme, konstruktive stützende Begleitung, Kooperationen als Bausteine gelungener Transition, Präventionskette, Moderation der Übergänge unter systemischen Gesichtspunkten und Netzwerkarbeit (vgl. HSNR 2016, 30f.). Die kooperative Zusammenarbeit von Kita und Schule beinhaltet die Entwicklungsbegleitung und Bildungsförderung von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren (vgl. HSNR 2016, 31). Kooperationsformen mit anderen Institutionen und die Zusammenarbeit mit Eltern in interdisziplinärer Kooperation mit anderen Professionen dienen zur gezielten Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen und zum Anregen flankierender Maßnahmen (vgl. HSNR 2016, 18). Das Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ wird in weiteren Modulen angeführt, allerdings nicht immer mit der Transitionsthematik in Verbindung gesetzt. Formen der Kooperation mit anderen Institutionen und Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Sprachförderung werden im Modul „Interkulturelles Arbeiten in der Kindheitspädagogik“ angesprochen (vgl. HSNR 2016, 16).

Das Thema Haltung und Reflexion in Bezug auf Übergänge wird ebenfalls angeführt und beinhaltet die Reflexion der eigenen Rolle als Pädagogin bzw. Pädagoge in Bezug auf interdisziplinäre und überinstitutionelle Zusammenarbeit zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Vorschul- und Schulkindern sowie Reflexion der Übergänge von der Familie oder privater Betreuung in die Kita sowie des Übergangs Kita-Grundschule. Gleichzeitig wird die Rolle der vorschulischen Institutionen und die damit verbundenen Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte reflektiert (vgl. HSNR 2016, 23).

Rechtliche *Rahmenbedingungen* für die Zusammenarbeit mit Eltern und frühe Hilfen zur Stärkung der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern von Anfang an werden im Modul „Arbeiten im Netzwerk Familie“ aufgelistet. Dazu wird die eigene Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und der Erziehungspartnerschaft reflektiert (vgl. HSNR 2016, 11f.).

Weiterhin wird dargelegt, dass Vorschulkinder bewegungsorientiert und ganzheitlich in ihren Bildungsprozessen gefördert und unterstützt werden. Dabei geht es um Ressourcen- und Gesundheitsförderung. Bei Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren erfolgt in Kooperation von Kita und Schule eine bewegungsorientierte und ganzheitliche Förderung und Unterstützung der Bildungsprozesse. Dazu zählt der Erwerb der Kulturtechniken, Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen (vgl. HSNR 2016, 23). Die Inhalte zur *Übergangsbewältigung* werden darüber hinaus auch in anderen Modulen thematisiert. Studierende werden in vorschulischen Sprachförderkonzepten, in



Konzepten sprachlicher Bildung und Förderung, Lesesozialisation und Leseerwerb, literale Praktiken von Vorschulkindern sowie Literacy-Modelle eingeführt. Sie setzen sich mit Fragen der Schriftvermittlung im Vorschulalter, zum Übergang zur Schule und zu Präventionsmöglichkeiten und vorschulischen Förderprogrammen auseinander (Modul „Interkulturelles Arbeiten in der Kindheitspädagogik“) (vgl. HSNR 2016, 16).

#### 7.4.1.8 MHB BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (KatHO PB)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Katholischen Hochschule Paderborn wird im Modul „Grundlagen konzeptionellen Handelns und konzeptionelle Ansätze in der Bildung und Erziehung im Kindesalter“ ein Themengebiet als „Konzepte zu Übergängen im Kindesalter“ definiert, in dem die Studierenden wissenschaftliche Kenntnisse zu den Übergängen zwischen Familie, Kita, Grundschule sowie weiterführenden Schulen gewinnen. Dieser Kompetenzerwerb ermöglicht ihnen, die *Gestaltung der Übergänge* pädagogisch fundiert zu konzipieren. In diesem Modul sind Handlungskonzepte zur pädagogischen Gestaltung der Übergangsphasen im Kindesalter die übergangsrelevanten Inhalte (vgl. KatHO PB 2013, 13).

Das Modul „Professionelle Identität als Kindheitspädagoge/Kindheitspädagogin“ beschreibt die Zusammenarbeit mit Familien als pädagogisches Handlungsfeld im Kontext der Kindheitspädagogik (vgl. KatHO PB 2013, 16). Das Modul „Bildung und Entwicklung“ beschreibt ein Bildungsverständnis, welches „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Selbstbildung, Ko-Konstruktion und erzieherischer Einflussnahme“ versteht (KatHO PB 2013, 24). Diese Inhalte beider Module werden allerdings nicht mit der Transitionsthematik in Verbindung gebracht.

#### 7.4.1.9 MHB BA „Kindheitspädagogik“ (HS Rhein-Waal)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik“ der Hochschule Rhein-Waal weist ein Modul zum Thema „Bildungsübergänge und Bildungsnetzwerke“ auf. Insbesondere werden die Bedeutung von Übergangsphasen und damit die „Tragweite der Weichenstellungen bei Bildungsübergängen“ formuliert (*Begriffe/Definitionen*). Dieses Modul thematisiert weiterhin *Rahmenbedingungen* verschiedener Transitionen. Dabei werden sowohl strukturelle als auch rechtliche Grundlagen genannt.

Die Transitionsthematik in Hinblick auf die *Übergangsgestaltung* findet sich mit den Aspekten wie Eingewöhnungsmodelle, Netzwerktheorien und theoretische Ansätze (*Theorien der Übergänge*), Rolle der pädagogischen Fachkraft innerhalb des Netzwerkes und die kompetente Unterstützung des Kindes im Übergangsprozess wieder (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 47f.).

In Bezug auf die *Übergangsüberwältigung* werden Vorläuferkompetenzen genannt, z. B. präverbale Vorläufer im Modul „Sprache und Literacy“ (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 28) und numerisch-mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren unspezifischen und spezifischen Vorläufer im Modul „Naturwissenschaft und Mathematik in der Frühkindlichen Bildung“ (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 36).

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Bildungsinstitutionen wird im Modul „Familienpädagogik und Pädagogische Beratung“ thematisiert, das Methoden der Elternbildungsarbeit, Umsetzungspraxen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie die Beteiligung von Eltern und die zielgruppenspezifische Gestaltung von Kooperationen mit Eltern im Hinblick auf deren Lebenslage beinhaltet (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 40f.). Ein Zusammenhang zur Transitionsthematik wird nicht explizit hergestellt.

#### 7.4.1.10 MHB BA „Frühpädagogik“ (FH SWF)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Frühpädagogik“ der Fachhochschule Südwestfalen beschreibt bereits zu Beginn das Transitionsthema *Übergangsgestaltung* im Hinblick auf die Arbeit im Team und die Vernetzung und Kooperation mit anderen Fachkräften und Institutionen als Handlungsfelder pädagogischer Fachkräfte (vgl. FH SWF 2015, 3). Kooperation mit Familien, Institutionen und Professionen sowie Kooperationsstrategien sind Inhalte (vgl. FH SWF 2015, 35). Sowohl das Modul „Erziehungskooperation“ als auch das Modul „Kooperation und Vernetzung“ beschreiben bereits im Titel die Bedeutung von Kooperationen. Hier zählen Grundlagen, Konzepte und Methoden der Zusammenarbeit von Kita mit Familie und Schule, die Gestaltung von Übergängen, Modellprojekte und Vernetzung vor Ort sowie Netzwerkanalyse und -arbeit zu den übergangsrelevanten Inhalten (vgl. FH SWF 2015, 45; 49).

Das übergangsrelevante Thema *Rahmenbedingungen* wird in Bezug auf das Wissen über die unterschiedlichen Strukturen des Sozial- und Bildungswesens, die für Kooperation und Vernetzung von Institutionen notwendig sind, im Modul „Einführung in Arbeitsfelder und Institutionen“ thematisiert (vgl. FH SWF 2015, 12). Didaktische Konzepte und Methoden für die pädagogische Arbeit mit unter Dreijährigen, mit Klein- und Vorschulkindern und mit Grundschulkindern sind Inhalte im Modul „Praxisprojekt II: Didaktik und Methodik“ (vgl. FH SWF 2015, 26).

Hinsichtlich der *Übergangsbewältigung* wird im Modul „Sprachbildung I“ das Wissen um die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs formuliert (vgl. FH SWF 2015, 24).

#### 7.4.1.11 MHB MA „Erziehungswissenschaften“ (Uni Köln)

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Erziehungswissenschaften“ der Universität zu Köln formuliert „die wissenschaftliche Fundierung von Transitions- und Übergangsprozessen in der Frühen Kindheit, wie etwa dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“ (Uni Köln, 2015a, 2) als eine Aufgabe des Studienfachs.

#### 7.4.1.12 Richtlinien für Fachschulen

In den Richtlinien für Fachschulen werden *Transitionen* als komplexe Entwicklungsherausforderungen verbunden mit Chancen und Problemen definiert (vgl. MSW 2014, 56). Übergänge im Leben und *Theorien der Übergänge* werden als Inhalte der Ausbildung formuliert (vgl. MSW 2014, 57).

In Bezug auf die *Übergangsbewältigung* durch das Kind wird das Bindungsmuster als bedeutsamer Faktor für Transitionsprozesse betrachtet (vgl. MSW 2014, 55).

Inhaltlich wird auch Bezug auf die gesetzlichen *Rahmenbedingungen* durch die Erwähnung des Bildungsplans für Nordrhein-Westfalen und des Bildungsauftrags des SGB VIII genommen (vgl. MSW 2014, 53).

Der Aspekt der *Übergangsgestaltung* wird mit folgenden Themen berücksichtigt: Kooperation mit den Beteiligten zur Gestaltung, Unterstützung und Begleitung von Übergangsprozessen, Teilnahme an Kooperationen und Vernetzungen sowie die Abstimmung der Kooperationszielen mit den Netzwerkpartnern und Integration in eigene Einrichtung und letztlich die Evaluation der Wirksamkeit sozialräumlicher Kooperationen und die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit (vgl. MSW 2014, 56ff.). Die Zusammenarbeit mit Eltern wird durch Formen, Modelle und Methoden von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sowie deren Gestaltung auf Grundlage rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen thematisiert (vgl. MSW 2014, 54f.).

### **7.4.2 Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben für den Primarbereichs (Fall 4b)**

Im Folgenden wird die Transitionsthematik in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge für die Teilstudiengänge „Bildungswissenschaften“, „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ und für den Lehrplan für das Fach „Sport“ dargestellt.

#### 7.4.2.1 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni BI)

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ enthält das Modul „Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs“, in dem sich die Studierenden mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule unter Berücksichtigung vorausgehender und anschließender Bildungseinrichtungen als *Rahmenbedingungen* wissenschaftlich

auseinandersetzen. Des Weiteren werden Themen wie Anschlussfähigkeit, Prinzipien und Aufgaben der Schuleingangsstufe sowie institutioneller Rahmen für die Eingangsphase genannt. Im Fokus stehen auch die Gestaltung eines erfolgreichen Beginns für Kinder unter Risikobedingungen (Umgang mit Heterogenität) und das Anknüpfen an die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im Grundschulalter.

In Bezug auf die *Übergangsgestaltung* werden Konzepte und Transitionsmodelle des Elementar- und Primarbereichs einschließlich der Kooperation der Institutionen und Eltern bearbeitet (vgl. Uni BI 2016a, 11). Veranstaltungen in diesem Modul sind u. a. Grundlagen der Elementar- und Grundschulpädagogik sowie Konzepte und Aufgaben der Schuleingangsphase und der Übergangsgestaltung (vgl. Uni BI 2016a, 12).

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ thematisiert im Aufbaumodul „Mathematikdidaktik“ Mathematiklernen im Übergang Kita-Grundschule und spricht die Auseinandersetzung mit schulnahen Vorläuferkompetenzen an (vgl. Uni BI 2016b, 193).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ formuliert im Modul „Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters“ *Rahmenbedingungen* wie die Anschlussfähigkeit und die Gestaltung des Anfangsunterrichts. Die Studierenden erwerben Grundlagen zur Beobachtung, Interpretation und Reflexion mathematischer Lernprozesse im mathematischen Anfangsunterricht und in den sich daran anschließenden Jahrgangsstufen. Aktuelle schulbezogene Forschungsansätze, -fragen und -methoden in der Mathematikdidaktik der Grundschule werden unter Berücksichtigung des Übergangs von der Kita thematisiert (vgl. Uni BI 2016b, 46).

#### 7.4.2.2 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (TU DO)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ beinhaltet im Pflichtmodul eine Lehrveranstaltung zur Einführung in die Elementarpädagogik. In diesem Modul werden der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und gesetzliche *Rahmenbedingungen* (z.B. Bildungspläne der Kita, Lehrpläne und Richtlinien der Grundschule, Neuordnung des Anfangsunterrichts) angeführt (vgl. TU DO 2016a, 10). Die *Übergangsgestaltung* (Übergangsmodelle, Kooperation der Schule mit Elternhaus sowie Elternarbeit) wird im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ bearbeitet. Die Themen Bildungsübergänge, Selbstkonzept und Identität werden u. a. im Wahlpflichtmodul „Erziehungswissenschaft“ behandelt (vgl. TU DO 2016a, 6).

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ werden Aspekte zu den *Rahmenbedingungen* in Bezug auf den Mathematikunterricht deutlich. Zentrale Ergebnisse mathematikdidaktischer Forschung zu vorschulischen Lernprozessen und Möglichkeiten zu deren Initiierung werden in der Lehrveranstaltung „Heterogenität

und Übergänge“ im Modul „Mathematik in und vor der Grundschule - Vertiefung I“ vermittelt (vgl. TU DO 2016b, 11).

Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Sprachliche Grundbildung“ und „Sport“ sowie des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ weisen keine Bezüge zur Übergangsthematik auf.

#### 7.4.2.3 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (UDE)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ fokussiert auf *Rahmenbedingungen* des Systems Schule. Die schulische Vorbereitungs- und Eingangsphase wird im Modul „Schule und Jugend“ in der Veranstaltung „Kindheit zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsräumen“ genannt. Entwicklungsaufgaben von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter werden im Praxismodul „Orientierung“ in der Veranstaltung „Entwicklungspsychologie“ thematisiert. Die Studierenden setzen sich mit der Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für schulisches Lernen, mit Risiken und Resilienz im Kindesalter sowie mit Copingstrategien auseinander (vgl. UDE 2013, 12).

Das Modulhandbuch zum MA-Studiengang „Bildungswissenschaften“ beschreibt im Modul „Bildungsforschung“ Kontinuität und Brüche (vgl. UDE 2015, 13) und kann dem Transitionsthema *Begriffe und Definitionen* zugeordnet werden.

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ werden Verfahren der Sprachstandsdiagnose im Vorschulalter im Modul „Linguistik III“ in der Veranstaltung „Spracherwerb“ thematisiert (vgl. UDE o.J.a, 24). Institutionelle Rahmenbedingungen, z.B. in vorschulischen Einrichtungen, die für das Lehren und Lernen von deutscher Sprache und Literatur in verschiedenen medialen Formen Beachtung finden, werden im Modul „Berufsfeldpraktikum“ bedeutsam (vgl. UDE o.J.a, 18).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ werden diagnostische Instrumente für den Vorschulbereich (Modul „Fachdidaktik Deutsch für die Grundschule“), Übergänge und vorschulische Lern- und Vermittlungsprozesse (Modul „Berufsfeldpraktikum“) genannt. Eine differenzierte Darlegung der Inhalte erfolgt nicht. Die Inhalte können dem Transitionsthema *Rahmenbedingungen* zugeordnet werden (vgl. UDE o.J.b).

Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Mathematische Grundbildung“ und „Sport“ weisen keine Bezüge zur Übergangsthematik auf.

#### 7.4.2.4 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni und DSHS Köln)

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ thematisiert allgemein *Übergänge* ohne weitere inhaltliche Darlegung. Das Modulhandbuch des BA-

Studiengangs „Bildungswissenschaften“ hingegen differenziert im Ergänzungsmodul „Einführung in die Grundschulpädagogik und -didaktik“ die Inhalte zur Übergangsthematik. Dabei geht es um theoretische Ansätze und Modelle des Übergangs zur Grundschule (*Theorien der Übergänge*) und die Auseinandersetzung mit der Schuleingangsphase, den schulischen Übergängen sowie mit dem Bildungsverständnis und der Heterogenität (*Rahmenbedingungen*) (vgl. Uni Köln 2015b, 15).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ im Ergänzungsmodul „Lernen und Vermittlung“ werden ausgewählte Fragestellungen zu Lern- und Vermittlungsprozessen behandelt, die z.B. für den (schrift-)sprachlichen Anfangsunterricht von Bedeutung sind (vgl. Uni Köln 2016, 15) und lassen sich dem Transitionsthema *Rahmenbedingungen* zuordnen.

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Sport“ enthält im Modul „Sozialphänomene verstehen und situativ erfahren und beeinflussen“ in der Veranstaltung „Mannschaftsspiel“ Möglichkeiten zum Abbau von Aggressionen und zur Bewältigung von Stresssituationen (vgl. DSHS Köln 2016, 18).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sport“ beschreibt im Modul „Kindliche Bewegung diagnostizieren und fördern“ für die Veranstaltung „Bewegungsdiagnostik und Bewegungsförderung“ die Vermittlung von Techniken und Methoden psychophysischer Regulation zur Entspannung und Stressbewältigung (vgl. DSHS Köln 2014, 12). Die Fähigkeit zur Regulation von Anspannung und Entspannung sowie die Bewältigung von Stresssituationen sind Inhalte der Übergangsthematik, werden in diesem Dokument aber nicht damit in Zusammenhang gebracht.

Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Mathematische Grundbildung“ und „Ästhetische Erziehung“ sowie des BA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ weisen keine Bezüge zur Übergangsthematik auf.

#### 7.4.2.5 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (WWU Münster)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ beinhaltet das Modul „Elementarbildung“ mit der Vorlesung zur Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren und zwei Seminare zum Übergang Kita-Grundschule. Im Fokus stehen nationale und internationale Bildungs- und Erziehungskonzepte für Kinder dieser Altersgruppe (*Rahmenbedingungen*), Risiken und Chancen von Übergängen (*Begriffe/Definition*), theoretische Ansätze und Modelle des Übergangs Kita-Grundschule (*Theorien der Übergänge*), Kooperationsstrukturen von Kita, Elternhaus und Grundschule (*Übergangsgestaltung*) (vgl. WWU Münster 2016, 8).

In den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Sprachliche Grundbildung“ und „Mathematische Grundbildung“ sowie des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ wird die Übergangsthematik nicht berücksichtigt. Die übergangsrelevanten Inhalte in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Sport“ entsprechen den Ausführungen zu den BA- und MA-Studiengängen „Lehramt an Grundschulen“ der Uni Köln (vgl. Kapitel 7.4.2.4).

#### 7.4.2.6 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni PB)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ formuliert folgende *Rahmenbedingungen*. Die Reflexion von Voraussetzungen schulischen Anfangsunterrichts und das Anknüpfen an das Lernen im Elementarbereich sind zu erwerbende Kompetenzen bei den Studierenden (vgl. Uni PB 2016a, 3). Das Modul zur Einführung in die Bildungswissenschaften thematisiert Bildungsaufgaben, Ziele und Anforderungen sowie Theorien, Konzepte, Methoden und Gestaltungsmöglichkeiten des Anfangsunterrichts und des Weiteren die Auseinandersetzung mit Heterogenität kindlicher Lernvoraussetzungen am Übergang vom vorschulischen Bereich zur Grundschule (vgl. Uni PB 2016a, 10). Im Modul „Bildung, Erziehung und Gesellschaft“ setzen sich die Studierenden mit politischen, sozioökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung auseinander, gewinnen Kenntnisse über Erziehungs- und Bildungsaufgaben des vorschulischen Bereichs sowie über Transitionsprozesse im vorschulischen Bereich und am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und über die Bedeutungen frühen Lernens für die Bildungsbiografie von Kindern (vgl. Uni PB 2016a, 12).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ beschäftigt sich im Modul „Lernen in der Grundschule“ mit den Bildungskonzepten für den Elementar- und Primarbereich (Uni PB 2016b, 8). Das Transitionsthema *Übergangsgestaltung* findet sich im Modul „Pädagogik der Schulstufen“ unter „Gestaltung von Übergängen im Kontext anschlussfähiger Bildung“ wieder (Uni PB 2016b, 10).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ behandelt das Modul „Fachdidaktisches Modul als Vorbereitung auf das Praxissemester“ die „Übergangsproblematik“ Kita-Grundschule (vgl. Uni PB 2016c, 10).

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ beschäftigt sich mit Frühförderung und Anfangsunterricht (vgl. Uni PB 2016d, 4) sowie mit der Erforschung und Integration von Vorkenntnissen und Vorerfahrungen (vgl. Uni PB 2016d, 12). Beides kann dem Transitionsthema *Rahmenbedingungen* zugeordnet werden.

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sport“ formuliert den Kompetenzerwerb bei den Studierenden hinsichtlich folgender übergangsrelevanter Aspekte: Wissen über Anforderungen beim Übergang in die Grundschule und über Möglichkeiten der Kooperation und Verzahnung der beteiligten Institutionen (vgl. Uni PB 2016e, 4) und kann der *Übergangsbewältigung* und *Übergangsgestaltung* zugeordnet werden. Im Modul „Didaktik des Schulsports“ geht es um fundierte Methodenkenntnisse zur Gestaltung unterschiedlicher Lehr- und Lernsituationen vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen der Grundschule. Hier müssen sich die Studierenden mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule auseinandersetzen (vgl. Uni PB 2016e, 12) (*Rahmenbedingungen*).

In den Modulhandbüchern der BA-Studiengänge „Sprachliche Grundbildung“ und „Sport“ sowie des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ findet die Übergangsthematik keine Berücksichtigung.

#### 7.4.2.7 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni SI)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ werden als *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* im Modul „(Früh-)Kindliche Bildungs- und Lernprozesse“, das vorschulische Lernen in Familie und Kita, der Bildungsauftrag von Kita und Grundschule, die Auseinandersetzung mit Heterogenität, das Lehren und Lernen im Anfangsunterricht behandelt (vgl. Uni SI 2016a, 11). Darüber hinaus sind auch die Kooperation im Übergang Kita-Grundschule und deren Bedingungen Themen in diesem Modul und können der *Übergangsgestaltung* zugeordnet werden.

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ bezieht sich im Modul „Schule und Lehrerberuf“ auf die Geschichte, Aufgaben und Reformperspektiven des Elementar- und Primarbereichs und die Entwicklung und Erziehung im Vor- und Grundschulalter (vgl. Uni SI 2016b, 4). Das Modul „Forschendes Lernen in der Schulpraxis / Praxissemester“ beinhaltet die Handlungsfelder Elementarbereich, Schule und Unterricht (vgl. Uni SI 2016b, 6). Beide Module setzen sich mit den *Rahmenbedingungen* auseinander.

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ bezieht wie im Modulnamen „Elementarmathematische Vertiefung“ bereits formuliert Mathematik im Elementarbereich mit ein, sodass Studierende entsprechende Kenntnisse gewinnen (vgl. Uni SI 2016c, 14). Dies kann den *Rahmenbedingungen Kita-Grundschule* zugeordnet werden.



Die Modulhandbücher des BA- und MA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ und des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ beschreiben keine übergangsrelevanten Inhalte. Die übergangsrelevanten Inhalte in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Sport“ entsprechen den Ausführungen des BA- und MA-Studiengangs „Lehramt an Grundschulen“ der Uni Köln (vgl. Kapitel 8.4.2.4).

#### 7.4.2.8 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (BUW)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ deutet bereits der Modulname „Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“ auf die Transitionsthematik hin. Dabei werden die Themen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Elementar- und Primarbereich, Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich (*Rahmenbedingungen*), die Bedeutung von institutionellen Übergängen im Leben der Kinder (*Begriffe/Definitionen*) sowie Bewältigungsformen der Kinder (*Übergangsbewältigung*) angesprochen (vgl. BUW 2015, 5).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ weisen zwei Module übergangsrelevante Themen auf. Im Modul „Bildungsforschung und Schulentwicklung - Grundschulen“ werden die Strukturen und *Rahmenbedingungen* des Bildungssystems Schule (Strukturen des Bildungssystems, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule) sowie *Übergänge* im Bildungssystem behandelt. Das Modul „Bildung, Erziehung und Profession - Grundschulen“ beschreibt die pädagogischen Handlungsfelder, wie Instanzen (z.B. Familie) und Institutionen (z.B. Kita, Schule, außerschulische Bildungsträger, Betrieb) (vgl. BUW 2014, 7).

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Sport“ wird das Modul „Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“ des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ aufgeführt. Hier wird die Auseinandersetzung mit dem Übergang Kita-Grundschule durch die Bedeutung institutioneller Übergänge im Leben der Kinder deutlich, die die Studierenden aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven einschätzen lernen. Darüber hinaus werden sie befähigt, die Bewältigungsstrategien der Kinder wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. BUW 2013a, 32).

Die Modulhandbücher des BA- und MA-Studiengänge „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ und des MA-Studiengangs „Sport“ beschreiben keine übergangsrelevanten Inhalte.

### 7.4.3 Zusammenfassende Ergebnisse der Transitionsthematik in den Ausbildungscurricula

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Transitionsthematik für die zwei Dokumentengruppen (Fall 4a und 4b) zusammengefasst.

#### 7.4.3.1 Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a)

Die Transitionsthematik wird in zehn Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge sowie in den Richtlinien für Fachschulen mit vielen übergangsspezifischen Aspekten berücksichtigt. Im Modulhandbuch des BA „Pädagogik der Kindheit“ der Fachhochschule Bielefeld spiegelt sich die Transitionsthematik nicht wider. Die Themen *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* (n=8) und *Übergangsgestaltung* (n=10) nehmen aufgrund der Häufigkeit einen hohen Stellenwert in den Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge ein, gefolgt von *Begriffe und Definitionen*, die in sieben Modulhandbüchern auftauchen. *Transition als Prozess* und deren *Beteiligte* werden nicht angesprochen. Die Häufigkeit des Vorkommens übergangsrelevanter Themen zeigt die folgende Abbildung (vgl. Abb. 3).

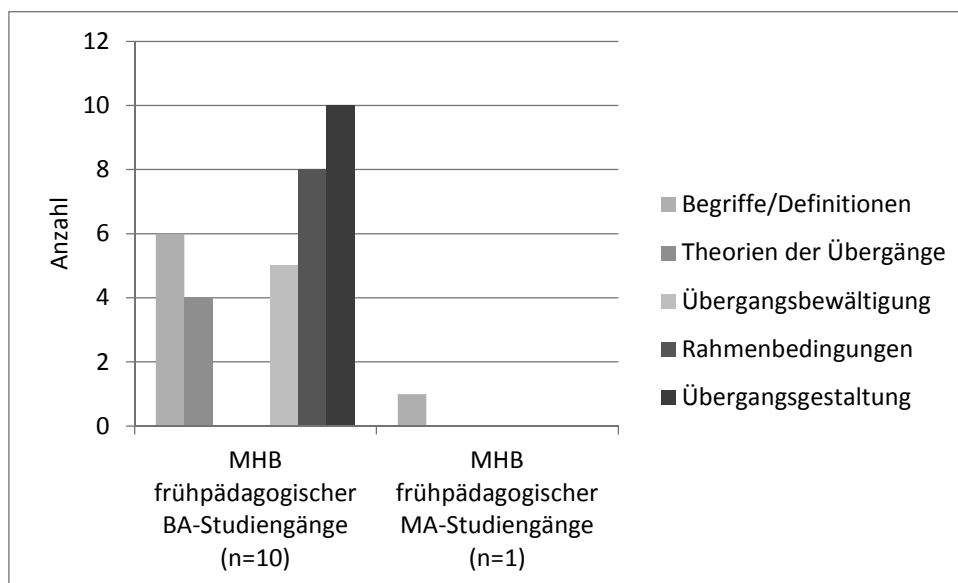


Abb. 3: Vorkommen der Transitionsthematik im Fall 4a

Themenanalytisch wird deutlich, dass in Bezug auf *Rahmenbedingungen* politische und rechtliche Vorgaben (Bildungspläne und Curricula für Elementar- und Primarbereich), Bildung in Kita und Schule sowie Gemeinsamkeiten von Früh- und Schulpädagogik auch in Bezug auf Konzepte und Methoden der pädagogischen Arbeit der jeweils anderen Institution thematisiert werden.

Bei dem Thema *Übergangsgestaltung* werden vor allem Vernetzung, Netzwerkbildung und Netzwerkarbeit sowie Kooperation, Kooperationsstrategien und Kooperationsziele berücksichtigt. Darüber hinaus führen die Modulhandbücher auch das Zusammenwirken aller Beteiligten, Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern, Präventionskette, Reflexion der eigenen Rolle, Modellprojekte sowie die Integration in eigene Einrichtung, Evaluation der Wirksamkeit und die Weiterentwicklung an. Der Übergang Kita-Grundschule wird als Schnittstelle definiert (EvH RWL) oder als komplexe Entwicklungsherausforderungen, die mit Chancen und Problemen verbunden sein können (Richtlinien für Fachschulen). Die Begriffe Kontinuität und Diskontinuität (HSD, HSNR) tauchen auf. Allgemeine Ausführungen sind zu finden, z.B. Grundlagen der Transitionsforschung (FH Köln). Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs nennt die wissenschaftliche Fundierung von Transitions- und Übergangsprozessen in der frühen Kindheit, wie etwa der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.

In vier Modulhandbüchern werden *Theorien der Übergänge* aufgeführt und beziehen sich auf Konzepte zu Transitionen (EvH RWL), Netzwerktheorien und theoretische Ansätze (HS Rhein-Waal) und allgemein auf Transitionstheorien (Richtlinien für Fachschulen). Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein führt die Transitionsforscher Cowan, Fthenakis sowie Griebel und Niesel an.

Die *Übergangsbewältigung* wird ebenfalls in fünf Modulhandbüchern dargelegt. Dabei geht es zum einen um Grundlagen und theoretische Ansätze (Alanus HS) und zum anderen um die Förderung mathematischer Vorläufer (Alanus HS), von Vorläuferkompetenzen (HS Rhein-Waal), von Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (FH SWF) und das Bindungsmuster als bedeutsamer Faktor für Transitionsprozesse (Richtlinien für Fachschulen). Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein nimmt detaillierte Ausführungen vor. Dabei geht es um Ressourcen- und Gesundheitsförderung, Erwerb der Kulturtechniken, Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen sowie vorschulische Sprachförderkonzepte.

Die Modulhandbücher von Hochschule Niederrhein und Hochschule Rhein-Waal sowie die Richtlinien für Fachschulen führen alle fünf Schlüsselbegriffe mit dazu gehörigen Formulierungen an (vgl. Tab. 18).

MHB Kita	Transitionsthemen mit Schlüsselbegriffen
<b>HS Niederrhein</b> Bachelor „Kindheitspädagogik Bildung durch Bewegung“	<b>Begriffe/Definitionen</b> (Bedeutung von Kontinuität, Auswirkungen von Diskontinuität) <b>Theorien der Übergänge</b> (Cowan, Fthenakis, Griebel/Niesel) <b>Übergangsbewältigung</b> (z. B. Ressourcen- und Gesundheitsförderung, Erwerb der Kulturtechniken, Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen, vorschulische Sprachförderkonzepte) <b>Rahmenbedingungen</b> (Bildungspläne und Curricula für Elementar- und Primarbereich) <b>Übergangsgestaltung</b> (z. B. Zusammenwirken verschiedener Systeme, Begleitung, Kooperation, Präventionskette, Moderation, Netzwerkarbeit, Reflexion der eigenen Rolle)
<b>HS Rhein-Waal</b> Bachelor „Kindheitspädagogik“	<b>Begriffe/Definitionen</b> (Bedeutung von Übergangsphasen, Tragweite der Weichenstellungen bei Bildungsübergängen) <b>Theorien der Übergänge</b> (Netzwerktheorien, theoretische Ansätze) <b>Übergangsbewältigung</b> (Vorläuferkompetenzen) <b>Rahmenbedingungen</b> (Rahmenbedingungen verschiedener Transitionen, strukturelle und rechtliche Grundlagen, Eingewöhnungsmodelle) <b>Übergangsgestaltung</b> (Rolle der päd. Fachkraft innerhalb des Netzwerkes und kompetente Unterstützung des Kindes, Gestaltung von Kooperationen mit Eltern ohne GS)
<b>Richtlinien für            Fachschulen</b>	<b>Begriffe/Definitionen</b> (komplexe Entwicklungsherausforderung mit Chancen und Problemen) <b>Theorien der Übergänge</b> (Übergänge im Leben, Transitionstheorien) <b>Übergangsbewältigung</b> (Bindungsmuster als bedeutsamer Faktor für Transitionsprozesse) <b>Rahmenbedingungen</b> (Bildungsplan und Bildungsauftrags des SGB VIII) <b>Übergangsgestaltung</b> (z. B. Kooperation mit Beteiligten, Vernetzungen, Kooperationsziele, Integration in eigene Einrichtung, Evaluation der Wirksamkeit, Weiterentwicklung)

Tab. 18: Übergangsspezifische Themen mit Schlüsselbegriffen für drei ausgewählte Beispiele

#### 7.4.3.2 Transitionsthematik in den curricularen Vorgaben des Primarbereichs (Fall 4b)

Zusammengefasst ist die Transitionsthematik in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengängen „Bildungswissenschaften“ (insgesamt n=12) ein Thema. Vereinzelt finden sich übergangsspezifische Themen in den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ und „Sport“ wieder. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das Vorkommen der Transitionsthematik in dieser Dokumentengruppe (vgl. Abb. 4).

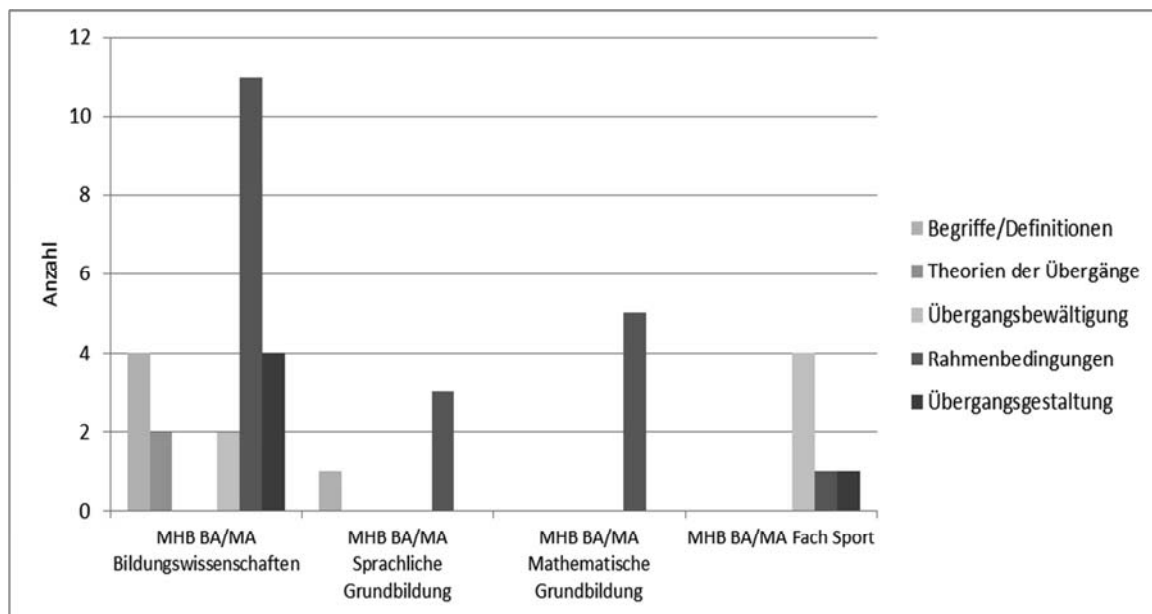


Abb. 4: Vorkommen der Transitionsthematik im Fall 4b

Anhand der Themenanalyse lassen sich folgende Transitionsthemen festhalten. Alle Modulhandbücher des Studiengangs „Bildungswissenschaften“ beschreiben *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule*, zu denen sowohl Anschlussfähigkeit, gesetzliche Vorgaben, Schulanfangs- bzw. Anfangsunterricht, Vorbereitungs- bzw. Eingangsphase sowie Bildungsverständnis und Bildungsauftrag als auch Erziehungs- und Bildungsaufgaben des vorschulischen Bereichs sowie Bildungskonzepte für Elementar- und Primarbereich zählen.

Unter *Begriffe und Definitionen* werden Risiken und Chancen (WWU Münster), Entwicklungsaufgaben von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter (UDE) und Kontinuität und Brüche (UDE) sowie die Bedeutung institutioneller Übergänge im Leben der Kinder (BUW) aufgefasst.

Die *Übergangsgestaltung* wird von zwei BA- und zwei MA-Studiengängen betont. Dabei geht es um Kooperation zwischen Institutionen und Eltern (Uni BI, TU DO, WWU Münster, Uni SI), Kooperationsstrukturen (WWU Münster), Konzepte und Transitions-/Übergangsmodelle (Uni BI, TU Do) sowie Umgang mit Heterogenität (Uni BI).

Die formulierten theoretischen Ansätze des Übergangs Kita-Grundschule können dem Schlüsselbegriff *Theorien der Übergänge* in den Modulhandbüchern der BA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ der Universitäten Köln und Münster zugeordnet werden.

Die *Übergangsbewältigung* wird im Modulhandbuch des BA-Studiengangs der Universität Duisburg-Essen mit den Aspekten Risiken, Resilienz, Copingstrategien und der Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für schulisches Lernen thematisiert. Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs der Universität Wuppertal formuliert in diesem Zusammenhang Bewältigungsformen der Kinder.

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Sprachliche Grundbildung“ der Universität Duisburg-Essen berücksichtigt die Transitionsthematik hinsichtlich der *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* mit institutionellen Vorgaben. Die Modulhandbücher der MA-Studiengänge der Universitäten Duisburg-Essen und zu Köln thematisieren Lern- und Vermittlungsprozesse. Auch die Modulhandbücher des Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ beschreiben Rahmenbedingungen, z.B. Gestaltung des Anfangsunterrichts, Bezug zum Mathematiklernen im Elementarbereich und Anschlussfähigkeit in Bezug auf Vorerfahrungen und Vorkenntnisse (Uni BI, TU DO, Uni PB, Uni SI).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ der Universität Paderborn fokussiert auf *Übergangsgestaltung* (Möglichkeiten der Kooperation und Verzahnung der beteiligten Institutionen), *Rahmenbedingungen* (Aufgabe und Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule) und *Übergangsbewältigung* (Anforderungen an Grundschule).

Die Modulhandbücher des BA- und MA-Studiengangs der Universität zu Köln beschreiben Möglichkeiten zur Bewältigung von Stresssituationen (BA) und die Regulation zur Entspannung und Stressbewältigung (MA), allerdings bleibt offen, ob ein Zusammenhang dieser Begriffe mit dem Übergang Kita-Grundschule besteht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Modulhandbüchern des Studiengangs „Bildungswissenschaften“ verschiedene Aspekte der Transitionsthematik (*Begriffe/Definition, Theorien der Übergänge, Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen* und *Übergangsgestaltung*) beschrieben werden, während die Studiengänge „Sprachliche und mathematische Grundbildung“ ausschließlich das übergangsrelevante Thema *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* formulieren.

Die Transitionsthematik wird im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sport“ der Universität Paderborn mit drei Transitionsthemen (*Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen* und *Übergangsgestaltung*) berücksichtigt.

## 7.5 Vergleich der Ergebnisse zur Transitionsthematik aller Dokumente

Dieser Vergleich zielt auf die Beantwortung der Frage, inwiefern die Ausbildungscurricula auf den Vorgaben für Kitas und Grundschulen aufbauen. Dazu werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Transitionsthematik in den Bildungsgrundsätzen für Kitas, im Rahmenlehrplan für Grundschulen und in ausgewählten Modulhandbüchern des Elementar- und Primarbereichs herausgearbeitet. In einem ersten Schritt werden die für den Elementar- und Primarbereich relevanten Dokumente jeweils gegenübergestellt. Für den Elementarbereich gelten die Bildungsgrundsätze als Ausgangsdokument und werden mit den Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge verglichen (vgl. Kapitel 7.5.1). Für den Primarbereich wird ein Vergleich vom Rahmenlehrplan Nordrhein-Westfalen mit den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge Grundschule vorgenommen (vgl. Kapitel 7.5.2).

### 7.5.1 Vergleich der Bildungspläne mit den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich von Nordrhein-Westfalen

Mit dem Vergleich der Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen mit den Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge von Nordrhein-Westfalen sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Dokumente dargestellt werden. In den Bildungsgrundsätzen als Orientierungsplan für Kitas und Grundschulen finden vier Transitionsthemen Berücksichtigung: *Transition als Prozess*, *Übergangsbewältigung*, *Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung*.

Das Transitionsthema *Transition als Prozess* findet sich in keinem Modulhandbuch frühpädagogischer Studiengänge wieder. Die Modulhandbücher der Alanus Hochschule, Hochschule Niederrhein, Hochschule Rhein-Waal und Fachhochschule Südwestfalen sowie die Richtlinien für Fachschulen weisen die anderen drei Transitionsthemen mit ähnlichen Inhalten auf. In Bezug auf die *Rahmenbedingungen* lassen sich folgende Gemeinsamkeiten finden: gesetzliche Vorgaben, Anschlussfähigkeit, Bildung in Kita und Schule, Frühpädagogik und Schulpädagogik. Die *Übergangsgestaltung* bezieht sich in allen ausgewählten Dokumenten auf die Zusammenarbeit bzw. Kooperation von Fach- und Lehrkräften. Die Schlüsselbegriffe Vernetzung (FH SWF, Richtlinien für Fachschulen), Netzwerkarbeit (HSNR), Netzwerk (HS Rhein-Waal), Rolle und deren Reflexion (HSNR, HS Rhein-Waal), Modellprojekte (FH SWF) und Forschungsprojekte zu Transitionen (Alanus HS) werden darüber hinaus vereinzelt berücksichtigt. Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein ergänzt zur Übergangsgestaltung die Schlüsselbegriffe Begleitung, Präventionskette und Moderation. Die Richtlinien für Fachschulen sprechen ergänzend von der Integration der Kooperation in die eigene Einrichtung, Evaluation der Wirksamkeit und deren Weiterentwicklung.

Bei der *Übergangsbewältigung* geht es bei fünf Modulhandbüchern (Alanus HS, HSNR, HS Rhein-Waal und FH SWF) um die Ausbildung schulnaher Vorläuferkompetenzen, z. B. Entwicklung phonologischer Bewusstheit, Erwerb der Kulturtechniken, Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs und mathematische Vorläufer. Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein ergänzt die Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen, die Richtlinien für Fachschulen erkennen das Bindungsmuster als einen bedeutsamen Faktor für Transitionsprozesse.

Zudem werden in den Modulhandbüchern der Hochschule Niederrhein und Hochschule Rhein-Waal sowie in den Richtlinien für Fachschulen im Vergleich zu den Bildungsgrundsätzen zwei weitere Transitionsthemen aufgeführt: *Begriffe/Definitionen* und *Theorien der Übergänge*. Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein nennt die *Begriffe* Kontinuität und Diskontinuität und weist auf die Bedeutung von Kontinuität und die Auswirkungen von Diskontinuität in den Transitionsprozessen der Kindheit hin. Des Weiteren werden für die Transitionstheorien wichtige Namen genannt (Cowan, Fthenakis und Griebel/Niesel). Das Modulhandbuch der Hochschule Rhein-Waal fokussiert zum einen auf die Bedeutung von Übergangsphasen und auf die Tragweite der Weichenstellungen bei Bildungsübergängen. Zum anderen werden Netzwerktheorien und theoretische Ansätze formuliert. Die Richtlinien für Fachschulen definieren Übergänge als komplexe Entwicklungs Herausforderungen, die mit Chancen und Problemen einhergehen. Es werden Übergänge im Leben und Transitionstheorien genannt.

### **7.5.2 Vergleich des Rahmenlehrplans mit den curricularen Vorgaben für den Primarbereich von Nordrhein-Westfalen**

Für den Vergleich des Rahmenlehrplans mit den Modulhandbüchern des Lehramtsstudiengangs Grundschule von Nordrhein-Westfalen werden alle Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge der jeweiligen Universität zusammengefasst, um die herausgearbeiteten Inhalte zur Transitionsthematik den im Rahmenlehrplan aufgelisteten gegenüberstellen zu können. Aufgrund dessen, dass im Lehrplan „Sport“ keine Transitionsthemen enthalten sind, wird dieses Dokument nicht berücksichtigt.

Ausgehend vom Rahmenlehrplan des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen werden *Rahmenbedingungen des Übergangs* auch in allen Modulhandbüchern der zusammengefassten Studiengänge thematisiert. Im Fokus stehen dabei rechtliche Vorgaben, z. B. Bildungspläne und Richtlinien (TU DO), die Schuleingangsphase bzw. Vorbereitungs- und Eingangsphase/Anfangsunterricht (Richtlinien für Fachschulen, Uni BI, UDE, TU DO, Uni Köln und Uni PB) und das Schulfähigkeitsprofil (Richtlinien für Fachschulen). Strukturelle Bedingungen umfassen Anschlussfähigkeit (Uni BI, UDE und Uni PB) und Bildungs- und Erziehungsauftrag bzw. -aufgaben von Kita und Schule (Uni



BI, Uni PB, Uni SI und BUW). Inhaltliche Bedingungen werden durch Bildungs- und Erziehungskonzepte (WWU Münster), Bildungskonzepte für Elementar- und Primarbereich (Uni PB), Entwicklung und Erziehung im Vorschul- und Grundschulalter (Uni SI) und Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich (BUW) dargestellt.

Ein zweites übereinstimmendes Transitionsthema ist *Übergangsbewältigung*, das im Rahmenlehrplan und in vier Modulhandbüchern (Richtlinien für Fachschulen, Uni BI, UDE, Uni Köln und BUW) mit den Aspekten Basiskompetenzen, Copingstrategien bzw. Bewältigungsformen enthalten ist.

Die *Übergangsgestaltung* als drittes Transitionsthema wird sowohl im Rahmenlehrplan als auch in den Modulhandbüchern von Universität Münster und Paderborn genannt. In allen drei Dokumenten wird die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Systemen (Familie, Kita und Grundschule) in den Vordergrund gerückt. Vertiefend geht es dabei um die Kontinuität in der Zusammenarbeit (Richtlinien für Fachschulen), Kooperationsstrukturen (WWU Münster) bzw. -möglichkeiten (Uni PB) und um die Verzahnung der beteiligten Institutionen (Uni PB).

Der Rahmenlehrplan nimmt keine Ausführungen zu den Transitionsthemen *Begriffe/Definitionen* und *Theorien der Übergänge* im Gegensatz zu einigen Modulhandbüchern vor. Diese erweitern die Transitionsthematik mit Begriffen wie Kontinuität und Brüche (UDE), Risiken und Chancen von Übergängen (WWU Münster) und die Bedeutung von institutionellen Übergängen (BUW). Die Modulhandbücher der Universität Münster und zu Köln nennen theoretische Ansätze und Modelle des Übergangs Kita-Grundschule.

Die Transitionsthemen *Transition als Prozess* und *Beteiligte am Prozess* kommen in keinem der zu vergleichenden Dokumente vor.

## 7.6 Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen für Kitas und curricularen Vorgaben der Grundschulen aller Bundesländer

Im Folgenden wird bundeslandspezifisch dargestellt, welches Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen für Kitas und in den curricularen Vorgaben der Grundschulen verankert ist.

### 7.6.1 Baden-Württemberg

Für das Bundesland Baden-Württemberg wurden zwei Dokumente in der Analyse berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne der Fächer enthält.

#### 7.6.1.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im baden-württembergischen Bildungsplan ist Bewegung im gesamten Dokument verankert, mit einer gehäuften Codierung im zweiten Drittel. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist sowohl *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* als auch *Bewegung als Medium des Lernens*. Einleitend wird hervorgehoben, dass sich das Kind aktiv seine Welt erschließt und gestaltet und Selbstwirksamkeitserfahrungen erlebt. Das zugrunde liegende Bildungsverständnis geht von einem aktiven Kind aus, „das sich aktiv die Welt erschließt, aneignet und gestaltet. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum sozialen Handeln“ (MKJS 2011, 8). Über die eigenen Handlungen macht sich das Kind ein Bild von der Welt und entwickelt Vorstellungen über sich selbst. Es lernt mit allen Sinnen in einem kontinuierlichen Prozess und „ganz nebenbei in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es ist umso intensiver, je mehr es die Sinne des Kindes anspricht. Sinnliche Erfahrungen sind die Basis des Lernens in der frühen Kindheit und dienen der Aneignung der Welt. Die Bildung der Sinne ist ein Teil ganzheitlicher Lernerfahrungen“ (MKJS 2011, 11).

Als eine der wichtigen Lernformen wird das Spielen hervorgehoben, da Lernen und Spielen untrennbar verbundene Elemente sind. Im Spiel wird die körperlich-motorische, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung angeregt und gefördert. Spielfähigkeit wird als resilienzfördernder Faktor angesehen, was die Verbindung zum gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis deutlich macht. Spielen mit all seinen Facetten muss laut Bildungsplan in der Schule fortgesetzt werden, z. B. „beim Musizieren ganz allgemein, bei Spielliedern im Fremdsprachenunterricht, im Rollenspiel beim Erlernen der verschiedenen Satzformen, bei Sprachspielen, beim Stegreifspielen, welches das freie Sprechen unterstützt oder auch bei den vielen Mathematikspielen und beim Theaterspiel“ (MKJS

2011, 12f.). Hier wird das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* durch die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen deutlich.

Ein weiteres lernorientiertes Merkmal ist die Gestaltung von Bewegungslandschaften, bei der koordinative Fähigkeiten erworben, differenzierte Wahrnehmungs- und Raumerfahrungen ermöglicht, motorische Geschicklichkeit gefördert sowie Fantasie entwickelt, Gemeinschaftsgefühl erlebt, Ausdauer und Durchhaltevermögen trainiert und persönliche Grenzen ausgelotet werden. „Ganz ‚nebenbei‘ machen Kinder auch geometrische Grunderfahrungen“ (MKJS 2011, 18).

Das lernorientierte Bewegungsverständnis zeigt sich auch in anderen Bildungs- und Entwicklungsfeldern. Das Feld „Sinne“ betont die Verknüpfung von Bewegen und Denken. In der Grundschule erfolgt die Erschließung schulischer Inhalte über möglichst viele Sinne und ein aktiv-entdeckendes und forschend-exploratives Lernen. Das Kind kann über Bewegung komplexere Fähigkeiten, z.B. die Sprache oder später auch Lesen, Schreiben und Rechnen, erwerben (vgl. MKJS 2011, 34). Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ verdeutlicht ebenfalls die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen (vgl. MKJS 2011, 38). Kinder erwerben bereits mathematische und naturwissenschaftliche Erfahrungen.

„Fast alle Dinge fallen nach unten, wenn man sie loslässt - nur der mit Gas gefüllte Ballon steigt in die Luft. Manche Gegenstände rollen weg (der Ball, die Flasche), andere nicht (die Schachtel, der Holzklotz). [...] Manches lässt sich aufeinander stapeln (Kissen, Bauklötze), anderes nicht (Bälle). Manche Gegenstände passen ineinander oder durch eine Öffnung, andere passen nicht, usw.“ (MKJS 2011, 39).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Körper“ wird das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis berücksichtigt. Dabei geht es um die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, bei der körperlich-sinnliche Erfahrungen gemacht werden. Der Fokus ist auf die Bedeutung von Bewegung für die körperlich-motorischen und sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche und die Konzepte der Selbst- und Persönlichkeitsbildung gerichtet. „In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig“ (MKJS 2011, 28).

*Bewegung als Medium des Lernens* zeigt sich insbesondere in der Darlegung zur Weiterführung in die Schule. Bewegung wird als ein zentrales Element der Grundschule und aller anderen Schulen im Primarbereich definiert. „Rhythmisierung des Schulalltags und der Schulwoche, die Abkehr vom 45-Minuten-Takt entspricht den Bewegungsbedürfnissen von Schulkindern ganz besonders in den ersten vier Schuljahren“ (MKJS 2011, 31). Es wird darauf hingewiesen, dass die Ziele des Bildungs- und Entwicklungsbereichs „Körper“ des Bildungsplans der Kita im Bildungsplan der Grundschule in den Fächerverbünden „Bewegung, Spiel und Sport“ und „Mensch, Natur

und Kultur“ konsequent fortgesetzt werden. Im Kompetenzbereich „Wer bin ich - was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar“ dieses Fächerverbunds stehen „Körperlichkeit, körperliche Signale und Bedürfnisse wie auch Bewegungsformen zur Musik, Körperinstrumente, gesunde Lebensführung, Bewegung und Ernährung“ (MKJS 2011, 31) im Vordergrund.

Schon der Titel des Fächerverbundes „Bewegung, Spiel und Sport“ hebt den besonderen Stellenwert von Bewegung im Bildungsplan der Grundschulen hervor, der durch Bewegungszeiten im Klassenzimmer, Bewegungsinhalte der einzelnen Fächer, Aktivpausen im Rahmen der „Verlässlichen Schule“ und das Prinzip einer bewegten Grundschule untermauert wird. Bewegung wird zum Lern- und Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Fächerverbünde der Schule.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* findet im Zusammenhang mit einer entwicklungsorientierten Perspektive Berücksichtigung: „Bewegung, ausgewogene Ernährung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes“ (MKJS 2011, 28). Die Thematisierung von Risikofaktoren wie Bewegungsmangel, ungesunde Ernährung und Übergewicht macht auf die Verbindung zu chronischen Erkrankungen aufmerksam. Weitere gesundheitsbezogene Aspekte sind Gesundheitsbewusstsein, Ruhe und Entspannung sowie Sicherheitserziehung (vgl. MKJS 2011, 28).

*Bewegung als Lerngegenstand* wird punktuell mit der Erweiterung motorischer Grundtätigkeiten und Ausbau konditioneller und koordinativer Fertigkeiten angesprochen (vgl. MKJS 2011, 29).

#### 7.6.1.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Rahmenlehrplan für Grundschulen in Baden-Württemberg wird die Bewegungsthematik sowohl im allgemeinen Teil als auch in einigen Lehrplänen berücksichtigt.

Im einführenden Teil des Rahmenlehrplans können zwei Bewegungsbezüge hergestellt werden. Es werden Ziele formuliert, die die Schulkinder in ihrer Grundschulzeit erreichen sollen. Dabei geht es um zehn Erfahrungen. Unter der achten Erfahrung sollen Schülerinnen und Schüler lernen zu genießen und zwar „Ruhe, Bewegung, Spiel, Schönheit, Natur und Kunst; sie lernen, wie man Genuss dosiert und verfeinert“ (MKJS 2004, 11). Aufgabe der Schule ist es Sport, Spiel und Bewegung als eine über den Sportunterricht hinausgehende Förderung zu ermöglichen, die in den Pausen, auf Exkursionen und im Zusammenwirken mit Sportvereinen stattfinden kann. Ein Programm für die Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt soll die

Bewegungsfreude der Schülerinnen und Schüler wecken und stärken (vgl. MKJS 2004, 19).

Die Analyse der Fächer und Fächerverbünde hat Folgendes ergeben. *Bewegung als Medium des Lernens* zieht sich durch viele Unterrichtsfächer. Der Religionsunterricht formuliert allgemein die bewegungsbezogene Erschließung von Lerninhalten. „Die Schüler entdecken mit allen Sinnen: Sie hören, sehen, riechen, fühlen, schmecken. Sie üben mit dem Herzen ‚sehen‘, mit dem Herzen ‚hören‘. Dabei werden Erfahrungen kreativ verarbeitet im Entdecken, Begreifen, Mitteilen. Der Weg führt vom Wahrnehmen über das Staunen zum Deuten“ (MKJS 2004, 35). Es wird außerdem ein Zusammenhang zur Bewegung hergestellt, indem „Still werden und staunen“ als Unterrichtsprinzip definiert wird und dabei Kindern Stille-Erfahrungen (z.B. Phantasie Reisen, Meditationsübungen, Übungen der Stille) und Bewegungserfahrungen (z.B. in Bewegung sein - still sein) ermöglicht werden.

Im Deutschunterricht sollen Kinder beim Sprechen lernen auch Zeit für kreativen und spielerischen Umgang haben (z.B. Sprachspiele, Geheimsprachen erfinden) und „zugleich das Sprechen als Gegenstand ihrer Entdeckungen und aktiven Auseinandersetzung erfahren können“ (MKJS 2004, 44). Es geht darum, einfache Spielszenen im medialen und personalen Spiel zu entwickeln und zu gestalten. Des Weiteren wird die Verbindung zum Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ vorgenommen. Durch Rhythmisierung und durch die körperliche Auseinandersetzung mit Texten und Gedichten wird Kindern ein weiterer Zugang zur Sprache ermöglicht (vgl. MKJS 2004, 44).

Zentrale Aufgabe des Mathematikunterrichts ist der Einsatz von unterschiedlichen Materialien der Umwelt und der handelnde Umgang mit diesen, denn darüber erfolgt das Denken und Lernen bei Vorschulkindern und Schulanfängern (vgl. MKJS 2004, 54). Im Mathematikunterricht sind handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen und Arbeiten fachdidaktische Prinzipien. „Rhythmen in Bewegung umsetzen, Lernen und Sich-Bewegen, in Bewegung Raum und Ebene erfahren und begreifen, verdeutlichen Aspekte der Vernetzung von Mathematik, Sport und Musik“ (MKJS 2004, 57).

Auch im Französischunterricht sind die Handlungs-, Erlebnis- und Spielorientierung allgemein gültige didaktische Prinzipien der Grundschule. Im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ geht es unter anderem auch um die Vernetzung mit anderen Fächern und dem Grundprinzip der Bewegung. Dadurch wird „Sprachwissen und Weltwissen in Verbindung mit Musik vermittelt und erlebt und kann sich so auf einer tieferen Ebene in den Schülerinnen und Schülern verankern“ (MKJS 2004, 97). In besonderer Weise wird dabei eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt, die Grundlage für Erfahrungen und Erkenntnisse und für kreative Lernprozesse bildet. Auch in diesem Fächerverbund geht es zum einen um eine explorative, aktiv entdeckende Gestaltung des

Unterrichts und zum anderen um die Verbindung mit dem Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ sowie dem „Darstellenden Spiel und Theaterspiel“, die die integrative Grundschularbeit im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ verstärken. Zwei gesundheitsorientierte Aspekte (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) greift der Fächerverbund auf. Die Auseinandersetzung mit einer gesunden Lebensführung, Bewegung und Ernährung wird zum Unterrichtsinhalt. Aufgrund umfassender Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen sind Grundschulkinder in der Lage, selbstständig als Fußgängerinnen und Fußgänger und als Mitfahrerinnen und Mitfahrer am Straßenverkehr teilzunehmen und dabei Verkehrsregeln und -zeichen zu beachten (vgl. MKJS 2004, 103).

Der Leitgedanke des Fächerverbundes „Bewegung, Spiel und Sport“ wird folgendermaßen definiert: „Bewegung eröffnet den Kindern den Zugang zur Welt, ist ein elementares Prinzip jeglichen Lernens und trägt zum Wohlbefinden bei“ (MKJS 2004, 112). Ein entwicklungs- und lernorientiertes Bewegungsverständnis ist vorherrschend. Folgende Themen für *Bewegung als Medium des Lernens* werden berücksichtigt: Lernen durch und mit Bewegung, rhythmisierter Schultag (z.B. Wechsel von konzentriertem Arbeiten und notwendigen Erholungsphasen, Nutzen von Spiel- und Bewegungsräumen in den Pausen und Angebote der täglichen Bewegungszeit) und Verbindung von Bewegung mit anderen Fächern (z.B. Musik, Sprache/Deutsch/Englisch, Naturwissenschaften und Mathematik). „Über Bewegung lassen sich Texte, Strukturen, geometrische Grundgesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten bei Zahlen, Mustern, Räumen und Mengen besser erfassen und begreifen. Kinder verstehen und verinnerlichen in der handelnden Auseinandersetzung naturwissenschaftliche Phänomene und erschließen sich ihre Umwelt“ (MKJS 2004, 112).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* zeigt sich wie folgt: über Bewegung, Spiel und Sport sowie in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt machen Kinder vielfältige Körpererfahrung, die es ermöglichen, ihren Körper kennen zu lernen und weiterzuentwickeln. Bewegung und Ausdruck sind Unterrichtsinhalte des Fächerverbundes, die wichtige Bausteine im Rahmen einer ästhetischen Erziehung bilden. Grundschulkinder erhalten im Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht die Möglichkeit, grundlegende körperliche, materiale, sinnliche und soziale Erfahrungen zu sammeln und ein differenziertes Körper- und Bewegungsgefühl auszubilden. „Kinder lernen Bewegung, Spiel und Sport als einen Bereich kennen, in dem man durch Üben Erfolge erzielen kann. Dieser Könnenszuwachs trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei“ (MKJS 2004, 113).

Auch *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* spielt im Fächerverbund im Zusammenhang mit Bewegungssicherheit eine Rolle. „Sicheres Bewegen basiert auf dem Zusammenhang von Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln, deshalb kommt der Schulung von koordinativen Fähigkeiten und der Wahrnehmung eine besondere Bedeutung zu“ (MKJS 2004, 112). Darüber hinaus geht es um das Erleben von Entspannung als einen Beitrag im Rahmen einer altersgemäßen Gesundheitsförderung.

Der Fächerverbund ist nach Bewegungs- und Erfahrungsfeldern „Spielen - Spiel“ und „Grundformen der Bewegung“ gegliedert, in denen die Grundschulkinder fachliche und übergreifende Kompetenzen erwerben sollen. Im erstgenannten Feld geht es um die Erweiterung grundlegender Spielfähigkeit und sozialer Handlungsfähigkeit. Hier zeigen sich entwicklungsorientierte Inhalte. Die „Grundformen der Bewegung“ werden in fünf Bereiche unterteilt. Der erste Bereich „Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, mit Materialien, Objekten und Kleingeräten“ weist ebenfalls auf ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis im Hinblick auf Körper- und Materialerfahrungen und der Erweiterung individueller Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers hin. Die anderen vier Bereiche hingegen weisen eine klassische Perspektive von Bewegung auf und werden mit dem Ziel zur Hinführung zum Sport ausgeführt. Der Bereich „Laufen, Werfen und Springen“ dient als breite Basis für viele Sportarten zum Trainieren leichtathletischer Grundformen im Gelände, in der Sporthalle und zunehmend an Wettkampfstätten. Der Bereich „Sich-Bewegen am Boden, an Großgeräten und in der natürlichen Umgebung“ ermöglicht Kindern ihr Bewegungsrepertoire in vielfältigen Turngelegenheiten zu erweitern und typisch turnerische Bewegungen zu erlernen. „Spielen und Sich-Bewegen im Wasser“ beinhaltet die elementare Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des Wassers. Kinder sollen sich sicher und ökonomisch bewegen.

Ab der dritten und vierten Klasse geht es um den Bereich „Sich-Bewegen in weiteren Bewegungs- und Erfahrungsfeldern“, bei dem Kinder ihr Bewegungsspektrum unter Einbeziehung der außerschulischen Sport- und Bewegungskultur erweitern und Neues kennen lernen (vgl. MKJS 2004, 112).

### **7.6.2 Bayern**

Für das Bundesland Bayern liegen zwei Dokumente der Analyse zugrunde: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne im Dokument aufführt.

#### **7.6.2.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im verbindlichen bayerischen Bildungsplan findet sich die Bewegungsthematik im gesamten Dokument wieder. Das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* zieht sich durch das gesamte Dokument. Bewegung ist ein bedeutsames Medium für die kognitive, soziale, emotionale und körperlich-motorische Entwicklung des Kindes. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt macht das Kind Körper-, Material- und Sozialerfahrungen und erweitert seine Handlungskompetenz. Der Spielraum mit seiner entwicklungsfördernden Bedeutung und die materiale Erfahrung werden besonders für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse betont. Darüber hinaus nimmt das Spiel einen wichtigen Stellenwert als „ureigenste Ausdrucksform des Kindes“

(StMAS & IFP 2012, 18) ein. Über das Spiel setzt sich das Kind mit sich und seiner Umwelt auseinander, erwirbt Kompetenzen und entwickelt eine eigene Identität. Spiel wird darüber hinaus aber auch als „elementare Form des Lernens“ (StMAS & IFP 2012, 19) definiert und begreift somit *Bewegung als Medium des Lernens*. Spielen und Lernen sind eng miteinander verbunden. „Freie Spielprozesse sind immer auch Lernprozesse, denn Kinder lernen zumindest beiläufig durch Spielen“ (StMAS & IFP 2012, 19).

Dieses Bewegungsverständnis findet sich auch durch die Verbindung mit anderen Bildungsbereichen wieder. Im Bildungsbereich „Sprache und Literacy“ erfolgt die Literacy-Erziehung in Kita, z.B. über Laut- und Sprachspiele zur Entwicklung einer kreativen Lust an der Sprache, eines Bewusstseins für Sprachrhythmus und für die lautliche Gestalt der Sprache. Ebenso sind Rollenspiele, szenisches Spiel und Theater zur Anregung von Sprachentwicklung und des Interesses an Sprache und Literatur Bestandteil der Literacy-Erziehung. Spielerische und entdeckende Erfahrungen mit Schreiben und Schrift gehören genauso dazu, um das Interesse daran zu wecken oder zu verstärken. Gerade für sozial benachteiligte Kinder, die zu Hause wenig Kontakt mit Schrift und Büchern haben, sind diese Erfahrungen und Lernchancen von besonderer Bedeutung (vgl. StMAS & IFP 2012, 206). Querverbindungen des Bildungsbereichs „Informations- und Kommunikationstechnik, Medien“ zum eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport“ werden z.B. in Form von aktiver Medienarbeit hergestellt. In der kontinuierlich stattfindenden Medienarbeit mit Kindern sind Sinneswahrnehmung, Bewegung, Spiel und sozialer Austausch zentrale Elemente. „Wichtig ist, dass Kinder bereits in frühester Kindheit vielfältige Alternativen zur Beschäftigung mit Medien kennen lernen, wie etwa Naturerfahrungen und Bewegungsspiele im Freien“ (StMAS & IFP 2012, 226f).

Der Bildungsbereich „Mathematik“ bedient sich des kindlichen Spiels, in dem die kindliche Aufmerksamkeit auf mathematisch bedeutsame Ordnungsaspekte gelenkt wird. Als Beispiele werden „Sätze wie ‚Die Puppe liegt auf dem Stuhl‘, ‚Verstecke dich hinter der Tür‘ oder ‚Erst die Hose anziehen und dann die Schuhe‘“ (StMAS & IFP 2012, 240) angeführt. Die Entwicklung mathematischen Denkens erfolgt durch gezielte Interaktionen zu mathematischen Aktivitäten. Mathematische Lernprozesse werden durch Bewegung unterstützt, z.B. durch das Abgehen von Formen und Beschreiten von Zahlenwegen sowie die sprachliche Begleitung von Bewegungsabläufen und das spielerische Erfassen geometrischer Formen mit allen Sinnen. Sowohl Dimensionen, z.B. hoch, schnell, lang, diagonal, als auch geometrische Muster, z.B. in Räumen, Fenstern, Bällen, werden in der Raumerfahrung und Bewegung wieder entdeckt. Kinder erfahren verschiedene Raum-Lage-Positionen in Bezug auf den eigenen Körper sowie auf Objekte der Umgebung. Neben den mathematischen Erfahrungen können Kinder Sicherheit in der Orientierung gewinnen, ihre räumlichen Bewegungen bewusst wahrnehmen und steuern lernen.



Dadurch erhalten sie ein umfassendes Bild räumlicher Dimensionen und Beziehungen. „Bei Konstruktionsspielen machen Kinder Erfahrungen mit Maßeinheiten und statischen Beziehungen, in der Bauecke können täglich neue Konstruktionen ausprobiert werden, beim Bau von Hütten und Zelten im Freigelände muss gemessen und exakt konstruiert werden“ (StMAS & IFP 2012, 248). Erste Beziehungen zu Geld und zum Geldwert können beim Rollenspiel Einkaufen oder Kaufladen spielend eingeübt werden.

Der Bildungsbereich „Naturwissenschaften und Technik“ formuliert für die Altersgruppe der 3- bis 6-jährigen Kinder den Zusammenhang von Bewegung und Gleichgewicht. Hier geht es um die Wahrnehmung und Beeinflussung eigener Bewegungen, Energie für Bewegungen, Übertragungen von Bewegung, unmögliche Bewegungen, schiefe Ebenen, Erkennen und Beeinflussen des Gleichgewichts sowie Funktion und Nutzen von Waagen. „Naturwissenschaftlich-technische Themen lassen sich vielseitig kombinieren mit Geschichten, Musikstücken, bildnerischem Gestalten, Bewegungs- und Theaterspielen“ (StMAS & IFP 2012, 267).

Der Bildungsbereich „Umwelt“ wird mit „Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport“ verknüpft, indem formuliert wird, dass umweltpädagogische Lernangebote Kinder regelmäßig zu permanenter Bewegung herausfordern. Kindgemäße und anregende naturbezogene Inhalte und Methoden können z.B. Spiele mit der Kraft der Atemluft z.B. im Freien oder im Raum, in der Wärme und in der Kälte sein. Ziele sind Sinnesschulung, Beobachtungsfähigkeit, Erkennen von Zusammenhängen (vgl. StMAS & IFP 2012, 282).

Querverbindungen von Musik insbesondere mit Sprache, Bewegung, Rhythmik, Tanz, Theater, Figuren und Farbe tragen als ganzheitlicher Ansatz zur Gesamtentwicklung der Kinder bei. Ein inhaltlicher Bereich ist das Musik hören mit der Umsetzung von Musikstücken in Bewegung. Dazu zählen Rhythmus nachklatschen, frei gestaltendes Umsetzen von Musik in Bewegung und Tanz, Veränderung der Körperbewegungen je nach Tempo, Rhythmus und Dynamik, Erkennen von Musikteilen, indem jeder Teil eine eigene Bewegungsfigur bekommt sowie Einsetzen von Körperinstrumenten und Materialien. Interaktive, ganzheitliche und abwechslungsreiche Spielformen gehören zur Umsetzung der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Als ganzheitlicher Ansatz verschmelzen „Musik, Bewegung und Sprache unter Einbezug verschiedener Methoden, Medien und Materialien zu einem komplexen Spiel- und Lernangebot, das die Kinder in ihrer Entwicklung vielschichtig stimuliert und voranbringt“ (StMAS & IFP 2012, 338).

Die folgenden Bildungsbereiche weisen ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis auf. Der Bildungsbereich „Werteorientierung und Religiosität“ stellt das Spiel als pädagogische Umsetzungsmöglichkeit in den Mittelpunkt, um Regeln einzuüben und mit Frustrationstoleranz umgehen zu lernen (vgl. StMAS & IFP 2012, 168).

Für die Umsetzung des Bildungsbereichs „Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte“ werden Spiele in Form von Rollen- und Kampfspielen angewendet. In Rollenspielen können Kinder die Perspektivenübernahme lernen, Streitsituationen über Mimik und Gestik simulieren und mögliche Lösungswege aufzeigen. In Kampfspielen steht der Körperkontakt im Vordergrund, wo Feingefühl entwickelt werden kann, aber auch Kompetenzen, z.B. Selbstkontrolle unter Spannung, Verantwortungsübernahme für sich und andere, Kennenlernen eigener Grenzen und die anderer, Kontrollieren von Grenzüberschreitung, Umgang mit starken Gefühlen sowie mit Gewinnen und Verlieren, Erfahren von Macht und Unterlegenheit, Umgang mit Trennung und Wiederannäherung sowie Einhalten von Regeln (vgl. StMAS & IFP 2012, 192).

Der Bildungsbereich „Ästhetik, Kunst und Kultur“ beschreibt die Möglichkeit des Kindes zur bewussten Wahrnehmung seiner Umwelt mit allen Sinnen, zur bildnerischen Gestaltung der Umwelt und auf spielerische Weise verschiedene Rollen einzunehmen. „Es entdeckt und erfährt dabei eine Vielfalt an Möglichkeiten und Darstellungsformen als Mittel und Weg, seine Eindrücke zu ordnen, seine Wahrnehmung zu strukturieren und Gefühle und Gedanken auszudrücken“ (StMAS & IFP 2012, 298). Dies wiederum ist grundlegend für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. Verknüpft wird der eigenständige Bildungsbereich mit dem Bildungsbereich „Ästhetik, Kunst und Kultur“, bei dem über Bewegungsphantasien, Bewegungsspiele mit verschiedenen Materialien in verschiedenen Farben und Reaktionsspiele bezogen auf Farbsignale erfolgen. Vielfältigste Bewegungsmöglichkeiten bietet auch der Wald. Der Weg zum Bach oder zur Papiermühle fordert große Geschicklichkeit und Kraft (vgl. StMAS & IFP 2012, 317).

Der Bildungsbereich „Musik“ kann das Körperbewusstsein anregen und beeinflussen und unterstützt beim Erwerb der motorischen Kompetenz. Das Zusammenspiel von Bewegung des Atem- und Stimmapparats (Sprechen, Singen), der Beine, Arme und Hände (Körperklänge, Klänge mit Materialien und Instrumenten) ermöglichen das Musizieren. So sind „Wahrnehmen, Differenzieren, Koordinieren und Synchronisieren dieser Bewegungen Voraussetzung des Musizierens und werden umgekehrt durch das Musizieren angeregt und verfeinert“ (StMAS & IFP 2012, 325). Musik lernen Kinder am besten mit allen Sinnen, z.B. Musik anhören, Töne und Klänge fühlen und visualisieren und emotionaler Beteiligung (Identifikationen, Symbolisierungen).

Das Bewegungsverständnis *Medium der Gesundheitsförderung* wird ebenfalls im Bildungsplan mit folgenden Inhalten thematisiert. Kinder sollen die Fähigkeit zur Regulierung von körperlicher Anspannung erwerben. Sie lernen Bewegung und Ruhephasen für Erholung und Entspannung gezielt einzusetzen, um ihre Gesundheit zu erhalten. Dies zählt zu den physischen Kompetenzen, die gefördert werden sollten (vgl. StMAS & IFP 2012, 48). Eine weitere wichtige Basiskompetenz ist die Resilienzfähigkeit des Kindes. Diese Kompetenz wird ausführlich erläutert und anschließend ein Bezug zur

Bewegung hergestellt. Es wird dargelegt, dass Kinder an eine gesunde Lebensweise herangeführt werden sollten und ein Bewusstsein für ausreichende Bewegung, gesunde Ernährung und das Einlegen von Entspannungs- und Ruhephasen entwickeln. Als Medium werden vor allem Märchen oder Geschichten zur Stärkung der Resilienz gewählt. Deutlich wird, dass Kinder eine anregungsreiche Umgebung brauchen, in der sie selbst aktiv und selbstwirksam sein können, um resilientes Verhalten zu erwerben (vgl. StMAS & IFP 2012, 75).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport“ überwiegt das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* und ist hier in all seinen Facetten wiederzufinden. Über Bewegung setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt auseinander, erwerben ein Wissen über sie, „begreifen“ sie und wirken auf sie ein (Materialerfahrung). Darüber hinaus erwerben Kinder auch Kenntnisse über sich selbst und ihren Körper (Körpererfahrung) und kommunizieren mit anderen Personen (Sozialerfahrung). Der Bildungsbereich wird als eine unverzichtbare Komponente im Vorschulalter angesehen, „um der natürlichen Bewegungsfreude des Kindes Raum zu geben, das Wohlbefinden und die motorischen Fähigkeiten zu stärken sowie eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten“ (StMAS & IFP 2012, 342). Bewegung hat zudem eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen, kognitiven Leistungen und sozialen Verhaltensweisen. „Die Verbesserung der motorischen Leistungen des Kindes steigert seine Unabhängigkeit, sein Selbstvertrauen, Selbstbild und Ansehen bei Gleichaltrigen“ (StMAS & IFP 2012, 342).

Im Zusammenhang mit dem Bewegungsverständnis *Medium der Gesundheitsförderung* nimmt Bewegung einen wichtigen Stellenwert für die Gesundheit und das Wohlbefinden ein. Für Kinder ist es wichtig sich täglich herausfordernd zu bewegen, um den Haltungsapparat und ein positives Körperbewusstsein zu stärken, Bewegungsmangel auszugleichen und das Wohlbefinden zu steigern. Es wird im Besonderen darauf hingewiesen, dass Kinder sich so oft wie möglich im Freien und in der Natur, z.B. Wiese, Waldboden, Anhöhen, natürliche Hindernisse, Naturmaterialien, Schnee, Wasser, bewegen sollen, aufgrund veränderter Lebensbedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen. Hier können sie vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen sammeln. Wichtige Aspekte für die Gesundheit sind auch der Wechsel zwischen Bewegung und Entspannung sowie Möglichkeiten Spannungen und Aggressionen abzubauen zu können.

*Bewegung als Medium des Lernens* wird zugrunde gelegt, wenn Bewegung in Beziehung zu den Bereichen Physik, Mathematik und Sprache gesetzt wird. Kinder sammeln bei Ballspielen und beim Radfahren Erfahrungen mit physikalischen Eigenschaften, bei Bewegungsspielen gewinnen sie mathematische Kenntnisse und erhalten Möglichkeiten, sich mit oder ohne Worte auszudrücken und sich mit anderen auszutauschen (vgl. StMAS & IFP 2012, 343).

*Bewegung als Lerngegenstand* wird anhand des Erwerbs und der Erweiterung motorischer Grundeigenschaften (konditioneller und koordinativer Fähigkeiten und Fertigkeiten) thematisiert (vgl. StMAS & IFP 2012, 350).

Die sechs Zieldimensionen des eigenständigen Bildungsbereiches im Bildungsplan sind Motorik, Selbstkonzept, Motivation, soziale Beziehungen, Kognition und Gesundheit und stehen somit im Zusammenhang mit den Bedeutungsfeldern von Bewegung (vgl. StMAS & IFP 2012, 344f.). Darüber hinaus werden Erkenntnisse und Methoden der psychomotorischen Elementarerziehung (Psychomotorik) zur Umsetzung der Leitgedanken und der Bildungsziele hinzugezogen (vgl. StMAS & IFP 2012, 346). Abschließend zu diesen Ausführungen werden Hinweise zu Materialien und zum Spielraum (Bewegungsräume, geeignete Lernumgebung, Atmosphäre) formuliert (vgl. StMAS & IFP 2012, 347f.).

#### 7.6.2.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan für bayerische Grundschulen enthält neben einem allgemeinen Teil auch die Lehrpläne der Fächer. Im gesamten Dokument ist die Bewegungsthematik verankert.

Im allgemeinen Teil sind zwei lernorientierte Bewegungsbezüge (*Bewegung als Medium des Lernens*) vorhanden. Das Medium Spiel entwickelt sich zunehmend von der elementaren Form des Lernens zum systematischeren Lernen. Für Lernen und Leistung in der Grundschule ist die Strukturierung des Schulalltags bedeutsam, die sich an kindgerechten Phasen für konzentriertes Lernen orientiert und das Bedürfnis nach Bewegung und Pausen berücksichtigt, z.B. in Form von Bewegungspausen (vgl. StMBKWK 2014, 26).

Das fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziel „Gesundheitsförderung“ thematisiert Bewegung insofern, als sich eine aktive Freizeitgestaltung stärkend und fördernd auf die Gesundheit auswirkt (*Medium der Gesundheitsförderung*). Gesundheitsbezogene Themenfelder sind Ernährung, Bewegung, Hygiene und Stress bzw. psychische Gesundheit sowie Sucht- und Gewaltprävention (vgl. StMBKWK 2014, 34f.).

In den Fachprofilen „Ethik“, „Evangelische Religionslehre“ und „Werken und Gestalten“ sind keine Bewegungsbezüge zu finden (vgl. StMBKWK 2014).

Das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* wird in den folgenden Fachprofilen berücksichtigt. Das Fachprofil „Deutsch“ stellt szenisches Spielen als eine besondere Form der Kommunikation dar, bei dem die gemeinsame Teilhabe und Freude an Literatur und Kunst im Mittelpunkt stehen und die Entfaltung eigener gestalterischer Ideen, der Ausdruck von Empfindungen und Vorstellungen und das Einlassen auf andere und ihr Spiel ermöglicht werden (vgl. StMBKWK 2014, 44).

Kindgerechte Lernsituationen, z.B. Spiele und Tänze, werden im Fachprofil „Englisch“ genutzt, um Grundschulkindern die Sprache näher zu bringen. Als Strukturierungsformen des Unterrichts dienen sprachliche und methodische Rituale. Die Interessen der Kinder sowie deren Lebens- und Erfahrungswelt werden bei der Bearbeitung der Themen berücksichtigt (vgl. StMBKWK 2014, 59).

Das Fachprofil „Heimat- und Sachunterricht“ knüpft eine Verbindung zum Sportunterricht, bei dem eine aktive und gesundheitsförderliche Freizeitgestaltung angebahnt sowie Koordination, Wahrnehmung und Reaktionssicherheit geschult werden (vgl. StMBKWK 2014, 86). Diese Inhalte werden in den Lernbereichen „Körper und Gesundheit“ sowie „Raum und Mobilität“ des Heimat- und Sachunterrichts behandelt. Grundlegende Kompetenzen, die im Heimat- und Sachunterricht über Bewegung erworben werden, umfassen das Beschreiben von Merkmalen für Stabilität und Funktionsfähigkeit und das Nutzen dieser Erkenntnisse für eigene Konstruktionen, z.B. beim Turm konstruieren und bauen (vgl. StMBKWK 2014, 134), aber auch das Erklären des Zusammenhangs zwischen Ernährung, Freizeitverhalten, Bewegung, Wohlbefinden und Gesundheit (vgl. StMBKWK 2014, 235).

Im katholischen Religionsunterricht ist ein lebendiges Lernen möglich, das sich fachspezifischer Arbeitsweisen, z.B. den Einsatz von Musik, Bewegung und Tanz, bedient (vgl. StMBKWK 2014, 91).

Das Fachprofil „Kunst“ ermöglicht die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, z.B. mit dem Fach Musik und dem Fach „Sport“. „Das szenische Gestalten in Form von Rollenspielen, Masken- und Figurentheaterprojekten kann mit Musik und Sport verbunden werden“ (StMBKWK 2014, 102).

Im Fachprofil „Mathematik“ wird auf mathematische Erfahrungen aus dem Elementarbereich zurückgegriffen. Bereits beim Würfelspiel haben Grundschul Kinder Ideen über mögliche und unmögliche Ergebnisse ausgebildet oder beim Bauen und Basteln greifen sie auf räumliche Vorstellungen zurück und orientieren sich in ihrer unmittelbaren Umgebung. Als Anknüpfungspunkte des Mathematikunterrichts mit dem Fach Sport können Übungen zur Raumorientierung in der unmittelbaren Umwelt betrachtet werden (vgl. StMBKWK 2014, 109).

Das Fachprofil „Musik“ weist auf den Zusammenhang von Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und Darstellen mit der motorischen und sprachlichen Entwicklung und der Stärkung der Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und Ausdauer, des sozialen Lernens und der Kreativität. Musik im Unterricht bedeutet kreativer Umgang mit Klang und Bewegung: „Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit Klängen, Rhythmen, Sprache und Bewegung und erproben dabei eigene musikalische Möglichkeiten und individuelle künstlerische Ausdrucksformen“ (StMBKWK 2014, 112). Der Gegenstandsbereich

„Musikpraxis“ umfasst Musizieren mit der Stimme, dem ganzen Körper, mit Gegenständen und Instrumenten, sich zur Musik bewegen, Musik szenisch umsetzen oder das Musizieren anderer erleben, untersuchen und einschätzen. Es werden vier Lernbereiche im Fachlehrplan „Musik“ beschrieben, einer davon ist „Bewegung - Tanz - Szene“. Zu diesem Lernbereich gehören spielerische Übungen, bei denen Bewegungsmöglichkeiten des Körpers entdeckt werden können, z.B. „isolierte Bewegungen einzelner Körperteile, Bewegungen am Platz und im Raum, koordinierte Bewegung und Bodypercussion zu Rhythmusbausteinen, Trommelrhythmen, Liedern und Instrumentalstücken“ (StMBKWK 2014, 289). Inhaltliche Verbindungen zum Fach „Sport“ ergeben sich durch Bewegungsspiele und das Gestalten musikalischer Spielszenen. Zu den grundlegenden Kompetenzen im Musikunterricht über Bewegung zählen das Musizieren, Experimentieren und Improvisieren mit der Stimme, dem Instrument und mit der Bewegung sowie das Ausdrücken eigener Ideen und Gefühle unterstützt mit musikalischen Mitteln (vgl. StMBKWK 2014, 137).

Dem Fachprofil „Sport“ liegt ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) zugrunde. Im Mittelpunkt des Sportunterrichts stehen das Erleben und Entwickeln von Leistungsfähigkeit, die Ausbildung koordinativer Fähigkeiten und elementarer sportmotorischer Fertigkeiten, die Entwicklung der Grundeigenschaften Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit sowie die Hinführung zur sportlichen Handlungsfähigkeit (vgl. StMBKWK 2014, 118).

*Bewegung als Lerngegenstand* zeigt sich auch in drei von vier Gegenstandsbereichen. Der Gegenstandsbereich „Sportliche Handlungsfelder“ - mit den Inhalten Laufen, Springen, Werfen (Leichtathletik), Sich im Wasser bewegen (Schwimmen), Spielen und Wetteifern mit und ohne Ball (Kleine Spiele und Sportspiele), Sich an und mit Geräten bewegen (Turnen und Bewegungskünste), Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten (Gymnastik und Tanz), Sich auf Eis und Schnee bewegen (Wintersport) - ist mit der Auseinandersetzung des Körpers und dem Erlernen vielseitiger sportlicher Bewegungsformen über Bewegungserfahrungen verbunden. Im Gegenstandsbereich „Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz“ entwickeln Grundschulkinder soziale und personale Kompetenzen, im Sinne einer Mitgestaltungskompetenz (Fair Play, Teamgeist, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie die Fähigkeit zur Konfliktlösung). Darüber hinaus geht es auch um die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung in Bezug auf die eigenen Leistungen und der Leistungen anderer. „Im Gegenstandsbereich Freizeit und Umwelt lernen die Schülerinnen und Schüler den Naturraum ihrer Schulumgebung kennen und zeigen einen nachhaltigen und verantwortungsvollen Umgang mit Natur und Umwelt. Örtliche Möglichkeiten zu sportlichen Aktivitäten werden auch im Hinblick auf eine

sinnvolle Freizeitgestaltung genutzt“ (StBKWK 2014, 121). Ziel ist es, über vielfältige Bewegungserfahrungen Freude an der Bewegung zu wecken und zum Sport hinzuführen.

Der Sportunterricht hat allerdings auch eine wesentliche Bedeutung für die Förderung der Gesundheit. Demnach findet das gesundheitsorientierte Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) Berücksichtigung. Der Sportunterricht trägt zur Hinführung zu einer gesunden Lebensführung mit regelmäßiger sportlicher Betätigung bei, fördert die kognitive Entwicklung und regt zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung an. Die schulische Sport- und Gesundheitserziehung kann mit vielfältigen Möglichkeiten und Angeboten („Voll in Form“, „Bewegte Grundschule“, Bundesjugendspiele, schulsportliche Wettbewerbe, Sport- und Schulfeste, Schülerfahrten mit sportlichen Elementen, Projektstage u.a.) bereichert werden. „Darüber hinaus ergeben sich Brücken zum außerschulischen Sport und zur Zusammenarbeit mit den Vereinen, um dadurch die frühe Einbindung in ein sportorientiertes Umfeld zu fördern“ (StMBKWK 2014, 118).

Im vierten Gegenstandsbereich „Gesundheit und Fitness“ steht der Erwerb wesentlicher Grundlagen gesundheitsorientierter sportlicher Betätigung für eine gesunde Lebensführung im Mittelpunkt. Inhalte umfassen die Verbesserung gesundheitsrelevanter Fitness (Kräftigung der Bauch- und Rückenmuskulatur), Prävention (rückengerechtes Gehen, Sitzen, Heben, Tragen, Vorbeugen von Haltungsschwächen), Entwicklung von Körperbewusstsein, bewusstes Wahrnehmen von Körperreaktionen in Be- und Entlastungssituationen und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Körper. Der Fachlehrplan „Sport“ hebt außerdem in diesem Zusammenhang die Entspannung hervor, z. B. durch Fantasiereisen (vgl. StMBKWK 2014, 295ff.).

Neben der klassischen Sichtweise auf Bewegung zeigen sich auch Themenbereiche des Bedeutungsfelds *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*. Erziehung durch Sport dient zum Erwerb grundlegender personaler und sozialer Kompetenzen z.B. Kooperationsfähigkeit, Fairness, Teamgeist, Rücksichtnahme, Gewinnen- und Verlieren-Können, Durchhaltevermögen sowie Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zu einer ganzheitlichen Persönlichkeits- und Werteerziehung (vgl. StMBKWK 2014, 118).

Die Zusammenarbeit des Sportunterrichts mit anderen Fächern ist durch die gemeinsame Gestaltung von Anlässen und Themenfeldern gegeben, z.B. mit dem Fach „Musik“ bezüglich der Gestaltung von Fest- und Jahreskreisen, Spielszenen und Tänzen sowie mit dem Fach „Heimat- und Sachunterricht“ bezüglich Freizeitgestaltung, Sinnesorgane und „Natur und Umwelt“. „Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler werden beim Erwerb der Fachbegriffe dahingehend unterstützt, dass sie sich in deutscher Sprache über fachliche Inhalte austauschen und verständigen können“ (StMBKWK 2014, 122).

Das Fach „Sport“ trägt auf vielfältige Weise zu den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen bei. Das gilt vor allem für die Gesundheitsförderung (verstärkte Wahrnehmung des Körpers und Entwicklung einer positiven Haltung zu ihm, Übernahme von Verantwortung für den eigenen Körper durch regelmäßige Bewegung), soziales Lernen (Lernen von achtsamem, respekt- und rücksichtsvollem Verhalten, Umgang mit Konflikten), Werteerziehung (Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Vorbildern sowie Entwicklung eines an den Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft orientierten Handelns), Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Wertschätzen der natürlichen Umgebung in der freien Natur) und Interkulturelle Bildung (Entwicklung sozialer Sensibilität, Kontaktfähigkeit und eines Verständnisses für das Handeln des anderen, Kennenlernen sportlicher Vielfalt fremder Kulturen) (vgl. StMBKWK 2014, 122f.). Die Kulturelle Bildung im Sportunterricht weist ein lernorientiertes Bewegungsverständnis auf (*Medium des Lernens*). Denk- und Lernprozesse werden mit Bewegung sowie motorische, kreativ-künstlerische und ästhetisch-gestalterische Handlungsprozesse mit kognitivem Lernen verknüpft. Lernen erfolgt mit „Kopf, Herz und Hand“ (StMBKWK 2014, 132).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet sich auch mit einem Aspekt in den sportlichen Handlungsfeldern wieder. So machen Grundschulkinder beim Bewegen im Wasser Erfahrungen mit physikalischen Eigenschaften, sie „erfühlen spielerisch Wasserwiderstand und Auftriebskraft“ (StMBKWK 2014, 297).

### **7.6.3 Berlin und Brandenburg**

Die Bundesländer Berlin und Brandenburg werden aufgrund der Dokumentenlage zusammengefasst. In die Analyse sind die Bildungspläne für Kitas (Fall 1) des jeweiligen Bundeslandes eingegangen. Für beide Bundesländer liegt der gleiche Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der gleiche Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3) zugrunde.

#### **7.6.3.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas von Berlin**

Der Bildungsplan Berlin weist die Bewegungsthematik in einigen Abschnitten auf. Es liegt ein entwicklungsbezogenes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) zugrunde. Bildung wird als ein aktiver, sinnlicher und sozialer Prozess definiert. „Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen vom ersten Atemzug an“ (SenBJW 2014, 14). Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und die Herausbildung von Kompetenzen und Bewältigungsressourcen werden betont und der Begriff Resilienz taucht auf. Wahrnehmung mit allen Sinnen wird als Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse gesehen. Das Kind macht sich eigenaktiv ein Bild über sich und die Welt. Es ist aktiv entdeckend und neugierig und wendet sich durch positive Erlebnisse der Welt zu.



Besonders für die ersten Lebensjahre gewinnen Wahrnehmung und Bewegung an Bedeutung, wenn über sie „gewonnene Eindrücke zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn“ (SenBJW 2014, 15) führen.

Spiel wird im Berliner Bildungsplan besonders berücksichtigt, da es als die „Hauptaneignungstätigkeit der Kinder“ (SenBJW 2014, 38) gesehen wird und Kinder im Spiel ihre Lebenswirklichkeit konstruieren, sich mit der Umwelt auseinandersetzen, forschen und entdecken, begreifen und erobern. Im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung kommt es zur Veränderung des Spielens: von Wahrnehmungsspielen über Funktionsspiele zu Rollenspielen. Für Kinder ist das Spiel „ein ernstes und wichtiges Tun, ein selbstbestimmtes und ganzheitliches Lernen mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistiger und körperlicher Anstrengung“ (SenBJW 2014, 39). Auch der Spielraum, Raumgestaltung und die materiale Erfahrung werden unter einer entwicklungsorientierten Perspektive deutlich (vgl. SenBJW 2014, 42).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet sich durch die Verbindung von Bewegung und Sprache. „Aus dem Spiel heraus entstehen spezielle Wortschöpfungen oder Ausdrucksweisen“ (SenBJW 2014, 16). Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass Lernen vor allem durch eigenaktives Handeln und wechselseitige Anregungen der Kinder beiläufig erfolgt. Die Strukturierung des Kinderalltags soll durch einen angemessenen Wechsel zwischen An- und Entspannung, Aktivität und Ruhe gestaltet werden (vgl. SenBJW 2014, 37). In Bezug auf die Gesundheitsförderung werden im Bildungsplan die Themen Resilienz, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit sowie Kohärenz beschrieben, aber nicht mit Bewegung in Verbindung gesetzt (vgl. SenBJW 2014, 22).

Der Berliner Bildungsplan weist keinen eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung“ auf. Im Bildungsbereich „Gesundheit“ wird die Bewegungsthematik aufgegriffen. Es liegt hier vorherrschend ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis vor. Bewegung ist Voraussetzung für die kognitive, emotionale, soziale und sprachliche Entwicklung. Durch vielfältige Bewegungserfahrungen begreifen Kinder ihre Umwelt, lernen ihren Körper kennen und verschiedene Befindlichkeiten unterscheiden, erfahren ihre Grenzen und erweitern zunehmend ihre Spiel- und Handlungsräume. Über positive Bewegungserfahrungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen wird die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gefördert. Der Bildungsbereich enthält viele Praxisanregungen und berücksichtigt explizit die Perspektive des „Spielraums“ (SenBJW 2014, 75). *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* orientiert sich an einem klassischen Verständnis und thematisiert Ernährung, Hygiene und die Bedeutung von Bewegung und Spiel für die Gesundheit und das Wohlbefinden. Hervorgehoben wird, dass Kinder in ihrem Tätigkeits- und Bewegungsdrang nicht einzuschränken sind und mit Gefahren und Grenzen umgehen lernen müssen.

Querverbindungen der Bewegung zu anderen Bildungsbereichen (*Bewegung als Medium des Lernens*) werden nur partiell vorgenommen. Verknüpfungen zu Sprache/Kommunikation sind, z.B. über Bewegungsspiele beim Aushandeln von Regeln oder in Handlungen und Dialogen, vorhanden. Erfahrungen mit mathematischen Operationen können Kinder sammeln, z.B. über Bewegungsspiele beim Einteilen, Verteilen und Abzählen (vgl. SenBJW 2014, 71).

Im Bildungsbereich „Kunst“ über bildnerisches Gestalten, Musik und Theaterspiel werden Kreativität und Phantasie angeregt, Phantasie und Realität vereint, also „kognitives und magisches Denken“ (SenBJW 2014, 119). Bildnerisches Gestalten bedeutet sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sich auf vielfältige Weise auszudrücken. Verbindungen zu Musik über Bewegung und Rhythmus bzw. zum Thema Stimme über Körper/Bewegung als Ausdrucksmittel werden beschrieben. Das Theaterspiel wird in seiner Bedeutung für die Entwicklung hervorgehoben (Übernahme von unterschiedlichen Rollen und Identitäten, Improvisation, Ausdrucksmittel, Vormachen und Nachahmen, Körper und Sprache, Konzentration und Spannung). „Tanz und andere Bewegungsformen zur Musik, das Malen an Staffeleien oder auf dem Fußboden - auch mit beiden Händen, dem ganzen Körper oder nach Musik - unterstützen die Freude an Bewegung und Körperwahrnehmung ohne Wettbewerbscharakter“ (SenBJW 2014, 122).

Im Bildungsbereich „Natur-Umwelt-Technik“ geht es in Verbindung mit Bewegung darum „gemeinsam auf Entdeckungsreisen zu gehen, [...] sich draußen in der Natur, Parks oder Wäldern zu bewegen“ (SenBJW 2014, 155).

#### 7.6.3.2 Fall 1: Bildungsplan für Kitas von Brandenburg

Der brandenburgische Bildungsplan weist besonders im ersten Drittel des Dokuments die Bewegungsthematik auf. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist entwicklungsorientiert (*Medium der Entwicklungsförderung*). Es wird darauf hingewiesen, dass erwiesene Zusammenhänge zwischen körperlicher und kognitiver Entwicklung bestehen. Kinder machen sich aktiv ein Bild von der Welt, nutzen dabei „alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten“ (MBS o.J., 6) und können sich auf vielfältige Weise ausdrücken und mitteilen.

Das lernorientierte Verständnis von Bewegung (*Medium des Lernens*) bezieht sich besonders auf die Verbindung zu anderen Bildungsbereichen. Sprachförderung geschieht beim Spielen und Gestalten. Es wird im Bildungsbereich „Musik“ der enge Zusammenhang von Musik und Bewegung, Koordination, Tanz sowie sozialer Aktivität betont. Ganzheitliches Lernen durch Bewegung im Bildungsbereich „Darstellen und Gestalten“ wird thematisiert. „Der Mensch strebt nach ganzheitlichem Lernen: Körperkoordination macht Zeichenbewegungen möglich, die Wahrnehmung verschiedener

Reize ist Anlass für Handlungen; Gestaltungsprozesse mit Materialien werden mit Worten und Begriffen auch abstrakt fassbar“ (MBJS o.J., 20).

Der eigenständige Bildungsbereich „Bewegung, Körper und Gesundheit“ spiegelt *Medium der Entwicklungsförderung* als vorherrschendes Bewegungsverständnis wider und ist mit einem gesundheitsorientierten Verständnis verbunden. Körpererfahrungen, Bewegung und Gesundheit werden als Grundlage und Motor für die kindliche Entwicklung gesehen. Im Vordergrund stehen Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmung, Zusammenhang motorischer Entwicklung mit sozialer und sprachlicher Entwicklung sowie Äußerungen von Emotionen über Bewegung. Die Psychomotorik wird benannt und „hat hier seinen Sinn und soll einen festen Platz im Angebot einer Kindertagesstätte haben“ (MBJS o.J., 9). Insbesondere wird auf die Bedeutung von Spielmaterial und Spielanregungen sowie Raumgestaltung und Materialausstattung hingewiesen, z. B. „Orte zum Toben“, „Orte zum Klettern“, „verschiedene Treppen und Ebenen“, „Hängematten“ sowie „Rückzugsmöglichkeiten zum Entspannen“ (MBJS o.J., 10). Die Gesundheitsförderung umfasst „vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung sowie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Erhaltung einsetzen können“ (MBJS o.J., 8).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet Berücksichtigung zum einem durch den Zusammenhang zwischen Sport bzw. regelmäßiger Bewegung und der Verbesserung von Schulleistungen von Kindern. Zum anderen ist „Bewegung eine grundlegende Form des Denkens [...], [Kinder] müssen [...] früh Gelegenheit erhalten, sich auf schiefen Ebenen und gestuften Podesten zu bewegen, zwischen schneller und langsamer Bewegung immer wieder zu wechseln, zu springen, auf der Schaukel zu schwingen“ (MBJS o.J., 9). Insbesondere wird als Beispiel guter Praxis die Bewegungsbaustelle genannt, um z. B. vielfältige Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. MBJS o.J., 10).

#### 7.6.3.3 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan für Grundschulen in Berlin und Brandenburg besteht aus zwei Teilen. Der Teil A weist keine Bewegungsbezüge auf (vgl. SenBJW 2012a), Teil B nur wenige (vgl. SenBJW 2012b). Bewegung wird in diesem Dokument wie folgt thematisiert.

„Im Fach Sport können Sportereignisse und Biografien als Anknüpfungspunkte genutzt werden, aber auch die sportliche Aktivität selbst und damit zusammenhängende soziokulturelle Aspekte“ (SenBJW 2012b, 25). In Bezug auf das übergreifende Thema „Europabildung in der Schule“ werden durch Sport „vielfältige übergreifende internationale und europäische Gemeinsamkeiten und Herausforderungen aufgegriffen“ (SenBJW 2012b, 27).

Als ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis werden beim übergreifenden Thema „Gesundheitsförderung“ Bewegung, gesunde Ernährung und Entspannung thematisiert. Insbesondere im Sportunterricht können „Erfahrungen im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Konfliktsituationen gemacht und Lösungsmöglichkeiten reflektiert werden“ (SenBJW 2012b, 29), die für die Gewaltprävention relevant sind.

#### 7.6.3.4 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ von Berlin und Brandenburg wird als Teil C formuliert und weist vorherrschend das klassische Bewegungsverständnis von *Bewegung als Lerngegenstand* auf. Dabei werden das Anregen zum regelmäßigen, lebenslangen Sporttreiben und damit die Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur betont (vgl. SenBJW 2015, 3). Es wird gleichzeitig auch ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) formuliert, indem der Zusammenhang von Sport und Bewegung für die gesamte Entwicklung hervorgehoben wird. Der Sportunterricht „knüpft an [...] individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen an und eröffnet [...] neue Perspektiven und Handlungsräume“ (SenBJW 2015, 3). Zudem begünstigt er insbesondere die körperliche und motorische sowie die psychische und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Damit ist die Aufgabe des Sportunterrichts die Erfüllung eines Doppelauftrages und gewährleistet zum einen die Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur (Erziehung zum Sport) und zum anderen eine Entwicklungsförderung durch Sport und Bewegung (Erziehung im Sport). Der Sportunterricht bietet die Förderung individueller Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft ebenso des Durchhaltevermögens, der Empathie- und Kooperationsfähigkeit, von Fairness, Teamgeist und Rücksichtnahme sowie von Gewinnen- und Verlieren-Können. Er kann einen Beitrag dazu leisten, „dass Schülerinnen und Schüler ein gesundes Selbstwertgefühl und ein realistisches Selbst- und Körperkonzept entwickeln. Diese Lernprozesse leisten einen wichtigen Beitrag für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“ (SenBJW 2015, 3).

Weitere klassische Themen sind die Anschlussfähigkeit an die außerschulische Sport- und Bewegungskultur (z.B. Vereinssport), Vergleich eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten mit anderen in sportlichen Wettbewerben (z.B. „Jugend trainiert“) Verbesserung und Präsentation sportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie sportlichen Könnens, Erweiterung sport- und bewegungsbezogener Kenntnisse sowie der Bewegungserfahrungen. Die verbindlich festgelegten Bewegungsfelder formulieren in erster Linie ein klassisches Bewegungsverständnis und fokussieren auf die Hinführung zum Sport, das Betreiben von klassischen Sportarten sowie von modernen Bewegungsformen. Es geht darum, Grundlagen für das Bewegungshandeln im Alltag und im Sport zu schaffen, die eigene Leistung (z.B. in Wettkampfsituationen) zu erfahren und

um die Förderung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten sowie technischer und taktischer Fertigkeiten (vgl. SenBJW 2015, 33f.).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird im Sportunterricht durch Formen der An- und Entspannung als integrativer Bestandteil untermauert. Der Sportunterricht kann „einen positiven Beitrag zur körperlichen Entwicklung sowie zur Förderung der individuellen Fitness und Gesundheit“ (SenBJW 2015, 31) leisten und die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen des Bewegungsfeldes Fitness der Sekundarstufe II vorbereiten. In den einigen Bewegungsfeldern wird Wagnis, z.B. bei der Bewältigung herausfordernder Geräteaufbauten oder beim Fallen aus unterschiedlichen Positionen sowie beim Zulassen von Körperkontakt, hervorgehoben (vgl. SenBJW 2015, 35f.).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird in den Bedeutungsfeldern „Laufen, Springen, Werfen, Stoßen“ und „Bewegen an Geräten“ berücksichtigt. Es wird darauf verwiesen, dass sich die Inhalte dieser Themenfelder „fachübergreifend und fächerverbindend, vor allem mit den naturwissenschaftlichen Fächern (z.B. Statik und Dynamik, Geschwindigkeit und Beschleunigung, körperliche Anpassungen an Belastungen, Mechanik), aufbereiten“ (SenBJW 2015, 33) lassen.

#### **7.6.4 Bremen**

Für das Bundesland Bremen sind drei Dokumente in die Analyse eingegangen: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

##### **7.6.4.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im Bildungsplan von Bremen ist die Bewegungsthematik insbesondere im zweiten Viertel akzentuiert angesiedelt. Es wird ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) zugrunde gelegt. Der Spielraum ist für die Entfaltung der Persönlichkeit von hoher Bedeutung. Selbstbildung wird durch aktive Aneignung ermöglicht, da Kinder neugierig und entdeckungsfreudig sind, sich und ihre Umwelt begreifen und handlungsfähig sein wollen. Im Fokus steht die Stärkung der Selbstständigkeit. „Über die handelnde Erkundung der Umwelt schulen sie körperliche Beweglichkeit und sinnliche Wahrnehmung und beginnen, sich ein Bild von sich selbst zu machen“ (SenSKJF 2012, 12). Das Spiel stellt die vorherrschende Tätigkeit zur Weltaneignung dar, über die Kinder zu handeln und zu begreifen lernen. Das Spielbedürfnis wird angeregt und damit auch ihre Entdeckungslust und Neugier. Durch forschendes Lernen werden übergreifende Fähigkeiten und Einstellungen gefördert (vgl. SenSKJF 2012, 26).

Der Bildungsplan macht darauf aufmerksam, dass mit jedem Bildungsangebot verschiedene Bereiche angesprochen werden. Ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis weisen auch die Bildungsbereiche „Spiel und Phantasie“ und „Bauen und Gestalten“ auf. „Spielen ist die Grundlage aller schöpferischen Tätigkeit. Im kindlichen Spielen wird die Umwelt angeeignet und gemäß den eigenen Vorstellungen verwandelt. Im Spiel entwickelt sich die Phantasie; Gegenstände und Beziehungen werden kreativ verändert. Im tätigen Spiel wird stets gelernt und Lernen ist da am wirksamsten, wo es spielend geschieht“ (SenSKJF 2012, 20).

Damit zeigt sich auch der Bezug zum Lernen (*Bewegung als Medium des Lernens*). In diesem Bildungsbereich wird auch ein gesundheitlicher Aspekt, nämlich die Relevanz der sozialräumlichen Lebenswelt des Kindes berücksichtigt. Aufgrund der Reduzierung des öffentlichen Spielraums spielen Kinder immer häufiger drinnen anstatt draußen, zum Spielen nutzen sie vorgefertigte Spielwaren und machen übermäßigen Gebrauch von Medien. Um dem entgegenzuwirken, ist es Aufgabe der Kita „eine das Spielen anregende Umgebung und spielfördernde Angebote“ (SenSKJF 2012, 21) zu schaffen. Beim „Bauen und Gestalten“ machen Kinder wertvolle Material- (Beschaffenheit und Eigenschaften des Materials) und Sozialerfahrungen (gemeinsames Abstimmen der unterschiedlichen Vorgehensweisen). Vielfältige Materialien wecken die Interessen der Kinder. Gleichzeitig werden ihre Fertigkeiten unterstützt und erweitert, was wiederum zur Stärkung ihrer Selbstsicherheit und Autonomie beiträgt (Erwerb der Selbstkompetenz) (vgl. SenSKJF 2012, 26).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird in weiteren Bildungsbereichen thematisiert. Im Bildungsbereich „Rhythmik und Musik“ stehen Musik und körperliche Bewegung in engem Zusammenhang. „Rhythmik verbindet dabei Musik, Sprache und Bewegung zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz“ (SenSKJF 2012, 16). Als ganzheitlicher Bildungsansatz entspricht Rhythmik dabei dem handlungs- und bewegungsorientierten Lernen von Kindern, bei dem die Wahrnehmung geschult, die Persönlichkeit und Sprache entwickelt, das Hören und das Singen verfeinert und Kooperation und Kommunikation ermöglicht wird. Das gegenseitige Schwingen in Rhythmus und Melodie bestärkt die Zusammengehörigkeit der Gruppe. Rhythmus und Klang sind auch Grundlagen artikulierten Sprechens, sodass hier die Verbindung zum Bildungsbereich „Sprachliche und nonverbale Kommunikation“ hergestellt werden kann. „Das Sprechen des Kindes ist zunächst eine das Handeln begleitende Tätigkeit: Handlungen werden von sprachlichen Äußerungen begleitet und kommentiert, gemeinsames Handeln wird sprachlich abgestimmt“ (SenSKJF 2012, 22). Der Bildungsbereich „Natur, Umwelt und Technik“ spiegelt ebenfalls dieses Bewegungsverständnis wider. Kinder nähern sich physikalischen Gesetzmäßigkeiten, indem sie z. B. beim Spielen mit Bauklötzen einen Turm bauen und

Erfahrungen mit der Statik sammeln oder beim Wippen selbstständig herausfinden, wie das Gewicht verteilt werden muss, um das Gleichgewicht zu halten (vgl. SenSKJF 2012, 28).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Körper und Bewegung“ wird einleitend die Bedeutung körperlicher Bewegung für die Entwicklung beschrieben (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*). „In Bewegung erkundet das Kind seine Umwelt und bildet eine erste Vorstellung seiner eigenen Person aus“ (SenSKJF 2012, 16). Dabei geht es um die Handlungsfähigkeit und Erfahrungen mit Grenzen, Bedeutung für die Sinneswahrnehmung, Ausleben und Ausdrücken von Emotionen und Beziehungsgestaltung über Bewegung (vgl. SenSKJF 2012, 16).

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium zur Gesundheitsförderung*) wird mit den Aspekten der Entspannung sowie Bewegung und Ernährung (Gefühl für den eigenen Körper und seine Bedürfnisse entwickeln) angeführt.

Das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* findet ebenfalls Berücksichtigung durch die Betrachtung von Bewegung und Lernen als eine Einheit. „Die Aneignung der Welt findet in tätiger Auseinandersetzung statt, durch Bewegung werden neurologische Strukturen in ihrer Entwicklung befördert, durch die Lernen überhaupt erst stattfinden kann, Bewegung hilft, gefühlsmäßige Blockierungen abzubauen und durch positive Gefühle des Lernens zu ersetzen“ (SenSKJF 2012, 18).

#### 7.6.4.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Rahmenlehrplan für Grundschulen von Bremen ist die Bewegungsthematik wenig verankert. Aufgabe der Grundschule ist die Ermöglichung grundlegender Bildung für alle Kinder. Hierbei geht es nicht nur um den Wissenserwerb, sondern auch um die Entwicklung grundlegender personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen, wobei die Herausbildung eines differenzierten Selbstkonzepts mit positivem Selbstwertgefühl von besonderer Bedeutung ist. „Schulische Lernangebote greifen die Erfahrungen des Kindes auf, unterstützen seine individuellen Begabungen und fördern seine Interessen. Jedes Kind entwickelt seine Persönlichkeit eigenaktiv und erhält hierfür die verantwortungsvolle Unterstützung der Schule“ (SenBW 2012, 5).

Vorherrschend ist ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*). Es wird das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung formuliert, nach dem die Schule die Aufgabe hat, reichhaltige und herausfordernde Handlungs- und damit Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. „Kinder erschließen sich die Welt, indem sie sich handelnd mit ihr auseinandersetzen“ (SenBW 2012, 8). Sie lernen eigenaktiv und handlungsorientiert und wollen selbst tätig sein. Das bedeutet für die Grundschule, eine Lernumgebung zur aktiven Entdeckung der Umwelt durch das Kind bereitzustellen (vgl. SenBW 2012, 10).

#### 7.6.4.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan „Ästhetik“ ist Bewegung im gesamten Dokument verankert. Es gilt für alle drei Lernbereiche der Doppelauftrag: Bildung durch Kunst, durch Musik und durch Sport und Bildung zur Kunst, zur Musik und zum Sport. Es finden die drei Bewegungsverständnisse *Lerngegenstand*, *Medium der Entwicklungsförderung* und *des Lernens* gleichermaßen Berücksichtigung. Der Lehrplan formuliert zu Beginn ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis: Hauptziel ist die Wahrnehmungsbildung mit allen kognitiven, emotionalen, sensorischen und körperlichen (leiblichen) Fähigkeiten des Menschen. Über Körpererfahrung wird Selbstkompetenz erworben und weiterentwickelt.

Im Fach „Kunst“ wird das Kind „behutsam zu bewusster Wahrnehmung und Beobachtung angeleitet und seine Ausdrucksfähigkeit spielerisch und aktiv gestaltend weiterentwickelt“ (SenBW 2001, 6). Verschiedene Formen des Spiels werden erprobt und Spielelemente kennengelernt (siehe Darstellendes Spiel).

Das Fach „Musik“ beschreibt die musikalische Bildung wie folgt: „Sie singen, bewegen sich zur Musik, funktionieren Haushaltsgegenstände in Klangkörper um und lauschen interessiert und fasziniert in fremde Klangwelten hinein. Die spontanen musikalischen Ausdrucksformen des Kindes sind dabei oft voller Erfindungsreichtum und Ausdruckskraft“ (SenBW 2001, 11). Das Zusammenspiel von Musik und Bewegung ermöglicht die Wahrnehmung des eigenen Körpers und das Kennenlernen seiner musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten sowie das Erleben und Verstehen musikalischer Vorgänge über die Umsetzung von Musik in Bewegung. „Ziel der aktiven Auseinandersetzung mit Musik ist, die musikpraktischen Fertigkeiten zu fördern und gleichzeitig eine kulturhistorische Kompetenz zu entwickeln. Das Kind erlangt dies durch sinnliches Wahrnehmen und handelndes Begreifen, emotionales Sich-Einlassen und bedenkendes Abwägen“ (SenBW 2001, 11).

Der Inhaltsbereich „Musik umsetzen“ definiert folgende Aspekte: Wahrnehmung des eigenen Körpers, Erfahrung von Zeit, Raum, Kraft und Form durch Bewegungsspiele, spontanes und geplantes Umsetzen von Musik in Bewegung, Gestalten von Liedern mit Bewegungen und Gesten, Verdeutlichen musikalischer Strukturen und Formen durch Bewegung.

Der Lernbereich „Sport“ setzt sich zum Ziel, alle Kinder in Bewegung zu bringen. Bewegen, Wahrnehmen, Fühlen und Denken wird als untrennbare Einheit gesehen, sodass „Bewegung und Spiel [...] in alle Räume und Situationen schulischen Lebens und Lernens [gehören]: in den Unterricht, in die Klasse, in die Pausen, in den eigentlichen Sportunterricht“ (SenBW 2001, 16). Hier deutet sich *Bewegung als Medium des Lernens* mit dem Aspekt der Strukturierung des Schulalltags an. Auch hier besteht der



Doppelauftrag: die Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport (entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis) und die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (die klassische Sichtweise von *Bewegung als Lerngegenstand*). Die pädagogischen Perspektiven finden sich hier wieder und werden zu zehn Inhaltsbereichen systematisiert und strukturiert. Aus diesen zehn Bereichen ergeben sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich Kinder im Laufe der Grundschulzeit angeeignet und die für den Sportunterricht in der Grundschule verbindlichen Charakter haben. Zu diesen zählen die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die Entwicklung und Ausübung vielseitiger Bewegungsfähigkeiten, die Entwicklung einer umfassenden allgemeinen Spielfähigkeit, „die Vielfalt des Laufens, Springens und Werfens erfahren und üben, sich im und unter Wasser wohl und sicher fühlen und das Schwimmen erlernen, die Vielseitigkeit des Sich-Bewegens an und mit Geräten entdecken und elementare turnerische Bewegungsformen erlernen, üben und anwenden, die eigenen rhythmisch-musikalisch-tänzerischen Fähigkeiten und ausgewählte Bewegungskünste entwickeln, üben, gestalten und präsentieren“ (SenBW 2001, 21) sowie das Erlernen von Spielen in und mit Regelstrukturen und Erfinden eigener Variationen, „grundlegendes Bewegungskönnen beim Gleiten, Fahren und Rollen erwerben und es situationsangemessen anwenden, sich im Ringen und Kämpfen und in der Verantwortung für sich und den Kampfpartner oder die Kampfpartnerin erfahren“ (SenBW 2001, 21). Darüber hinaus geht es um die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses für Bewegen, Spielen und Sport „mit Hilfe durchgehender Reflexionsprozesse“ (SenBW 2001, 21). Es gilt, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten so oft wie möglich in Sinnzusammenhängen (z.B. Projekten) zu entwickeln und zu üben (vgl. SenBW 2001, 22).

Das „Darstellende Spiel“ ist ein integraler Bestandteil des Fachs „Ästhetik“. Es ermöglicht, Musik, Kunst, Sport und Bewegung in Projekten zusammenzuführen. Zudem können Themen, Probleme und Fragestellungen aus anderen Lernbereichen einbezogen werden. Das Kind wird im darstellenden Spiel in seiner ganzen Persönlichkeit gefördert und gefordert. Das Bedürfnis des Kindes nach Spielen wird genutzt, da spielend die eigene Welt erkundet und vor allem die Ich-Stärke des Kindes sowie auch seine Gruppen-, Gestaltungs- und Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt wird. Abschließend wird die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung für Kinder mit Beeinträchtigungen betont.

„Kinder mit Schwächen in der Raumgliederung und Gestaltwahrnehmung und mit feinmotorischen Störungen überwinden diese Schwächen vor allem durch Bewegung und vielsinnige Wahrnehmungserlebnisse. Sie erleben zunächst ihren Körper und seine Grenzen (propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung) und können allmählich durch Erfahrungslernen Stellung und Lage im Raum einschätzen und adäquates Reagieren auf Veränderungen und Hindernisse lernen“ (SenBW 2001, 28).

Kinder mit Behinderungen zeigen häufig unterschiedlich auffälliges Verhalten basierend auf Ängsten und Überspielen von Unsicherheiten. Neue Fertigkeiten in komplexeren Zusammenhängen können im darstellenden Spiel erprobt werden. Ohne Angst vor dem Versagen und dessen dramatische Folgen können sie „ihr Bewegungs-, Sprach- und Sozialverhalten im Hinblick auf kommende Realbegegnungen mehrfach trainieren und sich dabei am Verhalten der Mitschüler orientieren. So wächst allmählich die eigene Handlungskompetenz“ (SenBW 2001, 28).

### **7.6.5 Hamburg**

Für das Bundesland Hamburg finden drei Dokumente für die Analyse Berücksichtigung: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### **7.6.5.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im Hamburger Bildungsplan ist die Bewegungsthematik vor allem im eigenständigen Bildungsbereich verankert. Im gesamten Dokument ist das vorherrschende Bewegungsverständnis ein entwicklungsorientiertes Verständnis (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*). Dies zeigt sich bereits im Bildungsverständnis, welches als aktiv sozialer, beziehungsvoller und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt definiert wird. „In einem beständigen und sich ausdifferenzierenden Wechselspiel erproben sie [die Kinder - Anm. d. Verf.], wie sie durch ihre eigenen, auf ihre aktuellen Bedürfnisse bezogenen Äußerungen und Handlungen auf ihre konkrete Lebenswelt Einfluss nehmen und diese mitbestimmen können“ (BASFI 2012, 16).

Kinder erkunden mit allen Sinnen, erfahren Selbstwirksamkeit, bilden Kompetenzen und Bewältigungsressourcen, die für den Umgang mit komplexen Lebenssituationen notwendig sind. Resilienz wird hier thematisiert und wird dem gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) zugeordnet. Neugieriges und zuversichtliches Erkunden der Welt setzt körperliches und seelisches Wohlbefinden grundlegend voraus, was sowohl mit einer angemessenen Befriedigung entwicklungsspezifischer körperlicher Bedürfnisse als auch mit dem Bedürfnis nach Geborgenheit und emotionaler Sicherheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach sicherer Bindung, Halt und Orientierung einhergeht (vgl. BASFI 2012, 17).

Der Bildungsplan gibt Hinweise zur Gestaltung von Räumen für das Wohlfühlen, Forschen und Experimentieren, zur Bewegung, zum Nachdenken, Entdecken und Spielen, für unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Aktivitäten. Der Spielraum nimmt eine entwicklungsfördernde Bedeutung ein (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) (vgl. BASFI 2012, 34).

Das Kapitel „Spiele anregen und Spiele erweitern“ informiert über die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. „Im Spiel setzen sich die Kinder schon früh mit ihrer Umwelt auseinander, sie erforschen, begreifen und erobern sich die Welt“ (BASFI 2012, 29). Spielen ist eine bedeutsame und wirkungsvolle Form des Lernens. „Das Spiel ist Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es fordert und fördert die ganze Person. Im Spiel lernen die Kinder über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste. Sie stellen sich ihre Fragen selbst und erfinden dazu die Antworten“ (BASFI 2012, 29). Das Spielen ermöglicht Kindern sich mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. BASFI 2012, 30).

Hier wird auch *Bewegung als Medium des Lernens* deutlich, wie bei der Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen auch. Bei der Darlegung der Bildungsbereiche wird deutlich gemacht, dass der Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ eine grundlegende Bedeutung für alle weiteren Bildungsbereiche hat. „Das Wohlbefinden der Kinder in ihrer jeweiligen Umwelt - sei es in der Kita oder in ihrer Familie - ist Grundvoraussetzung für gelingende Bildungsprozesse“ (BASFI 2012, 52).

Ebenso wird auf die Verbindung der Inhalte aus den verschiedenen Bildungsbereichen hingewiesen, die im Alltagsleben, in den Spielen der Kinder, in thematischen Projekten, in der Raumgestaltung und dem Materialangebot möglich ist (vgl. BASFI 2012, 34f.). Einige Querverbindungen der Bewegung zum Bildungsbereich „Kommunikation“ beschreiben die Versprachlichung körperlicher, sozialer und dinglicher Erfahrungen sowie die Begriffsentwicklung durch „das tätige Begreifen“ (BASFI 2012, 68). Im Rahmen des Bildungsbereichs „Musik“ geht es um den Rhythmus und Körperausdruck durch Tanz und andere Bewegungsformen, ausreichend Raum für Bewegen und Toben sowie zum Tanzen und Ruhe erleben (vgl. BASFI 2012, 86). Inhalte des Bildungsbereichs „Mathematik“ sind Spielen mit Bausteinen und geometrischen Gegenständen, Raumerfahrung sowie Raum-Lage-Wahrnehmung (vgl. BASFI 2012, 90). Im Bildungsbereich „Natur, Umwelt und Technik“ erfahren Kinder physikalische Eigenschaften, z.B. Aggregatzustände, Schwerkraft im Umgang mit Materialien (vgl. BASFI 2012, 92).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ spiegelt sich ebenfalls das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* wider. Bewegung ist Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Durch Bewegung sammeln Kinder Körper- (Kennen lernen des Körpers und verschiedene Befindlichkeiten) und Materialerfahrungen. „Auf der Suche nach stets neuen (Bewegungs-)Herausforderungen erfahren sie ihre Grenzen und erweitern zugleich ihre Spiel- und Handlungsräume. Positive Bewegungserfahrungen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördern die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein“ (BASFI 2012, 55).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird im Zusammenhang mit vielfältigen Bewegungsanregungen und Bewegung und Ernährung zur Stärkung der Gesundheitsressourcen in den Blick genommen. Weitere inhaltliche Themen sind aktives Erleben von Entspannung und Ruhe und das Sensibilisieren für Gefahren und Grenzen durch die eigenständige Auseinandersetzungen mit ihnen, um eine Sicherheitskompetenz entwickeln zu können. Resilienzförderung ist ein Thema im genannten Bildungsbereich, wird aber nicht mit Bewegung in Verbindung gebracht (vgl. BASFI 2012, 54). Das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* wird angedeutet, indem Bewegung eine Grundlage für vielseitige Lernprozesse bildet und der Kindergartenalltag durch Bewegung und Ruhe sowie Aktivität und Entspannung strukturiert wird (vgl. BASFI 2012, 55). Das Verständnis *Bewegung als Lerngegenstand* wird mit den Grundthemen der Bewegung (Beweglichkeit, Geschicklichkeit, Koordination) aufgeführt (vgl. BASFI 2012, 58).

#### 7.6.5.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Hamburger Rahmenlehrplan für Grundschulen ist die Bewegungsthematik in einigen Abschnitten verankert. Die Bewegungsbezüge finden sich im Kapitel „Anforderungen und Inhalte in den Aufgabengebieten“ mit einer gesundheitsbezogenen (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) und einer lernorientierten (*Medium des Lernens*) Perspektive wieder.

Unter der Anforderung „Gesundheitsförderung“ werden folgende Aspekte beschrieben: das Erfahren von Aktivität und Entspannung (Wahrnehmen von Unterschieden bezogen auf das Körpergefühl), eigene Einschätzung von ausreichender Bewegung, Bewegungsförderung in Bezug auf Rückenschulung sowie das Nutzen von Bewegungsangeboten im Unterricht (Bewegungspausen) sowie in den Pausen (Strukturierung des Schulalltags) (vgl. FHH & BSB 2011a, 17f.). Die Anforderung zur „Verkehrserziehung“ verdeutlicht ebenfalls ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*). Für die Entwicklung einer Sicherheit-/Risikokompetenz sind folgende Aspekte von Bedeutung: Wahrnehmen optischer und akustischer Signale und Reagieren auf diese, Koordination verschiedener Mehrfachhandlungen (aufeinander abgestimmte Einzelbewegungen), Gleichgewichtsfähigkeit und sicheres Bewegen und schnelles Reagieren. Dies wiederum wird u. a. durch psychomotorische Übungen (Bewegungsabläufe auf Parcours mit verschiedenen Fahrzeugen) gewährleistet (vgl. FHH & BSB 2011a, 33).

### 7.6.5.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ weist einen allgemeinen (im ersten Abschnitt) und einen bewegungsunspezifischen Teil auf, in denen die Bewegungsthematik jeweils verankert ist.

In den acht Bewegungsfeldern findet sich *Bewegung als Lerngegenstand* als vorherrschendes Bewegungsverständnis wieder. Grundschulkinder erwerben und üben die grundlegenden Bewegungsformen (Laufen, Springen und Werfen, Gleiten, Fahren und Rollen, Schwimmen und Tauchen, Kämpfen und Verteidigen, Spielen, Bewegen an und von Geräten, Tanzen, Anspannen, Entspannen und Kräftigen) und erwerben konditionelle (Ausdauer, Kraft, Geschicklichkeit, Beweglichkeit, Schnelligkeit) und koordinative (Gleichgewicht, Orientierung, Rhythmisierung) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die später wesentlich als Disziplinen, aber auch als Bewegungsformen von sportartübergreifender Bedeutung verstanden werden. Auch die Entwicklung einer Mitgestaltungskompetenz (soziale sowie kognitiv-taktische Grundlagen), Wettkampf/Wettbewerb (Umgang mit Sieg und Niederlage, Zusammenarbeit mit Sportvereinen und anderen Sportanbietern) und Leistungsfähigkeit werden betont. Insgesamt geht es im Sportunterricht um die Einführung in die weitgefächerte, sich wandelnde Sport-, Spiel- und Bewegungskultur. „Die Schülerinnen und Schüler erwerben jene Handlungsfähigkeit, die für eine aktive und selbstverantwortete Teilnahme an der aktuellen Bewegungskultur und dem gesellschaftlichen Sportgeschehen notwendig ist“ (FHH & BSB 2011b, 10).

Neben dem klassischen Bewegungsverständnis (körperliche und motorische Dimension der Entwicklung mit dem Ziel zur Hinführung zum Sport) findet auch das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis Berücksichtigung (*Medium der Entwicklungsförderung*). Hierbei geht es um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder: „Mit Bewegung, Spiel und Sport sind stets auch soziale Bezüge, Emotionen, Motive, Lernprozesse und Wertvorstellungen verknüpft. So leisten Bewegung, Spiel und Sport auch einen wichtigen Beitrag zur kognitiven, sozialen, motivationalen, wertbildenden und emotionalen Entwicklung der Persönlichkeit“ (FHH & BSB 2011b, 10). Vielfältige Sinnes- und Körper-, Bewegungs- und Umwelterfahrungen sollen den Kindern durch den Sportunterricht ermöglicht werden, damit sie sich und ihren Körper, ihre materiale und soziale Umwelt erschließen und begreifen können. Im Sportunterricht geht es insbesondere auch um die Entwicklung eines Selbstkonzeptes und Motivation, Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Lernen, selbstkritisch zu sein (Personalkompetenz) sowie um die Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation, Rücksichtnahme und Hilfeleistung sowie angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen (Sozialkompetenz) (vgl. FHH & BSB 2011b).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird mit dem Erhalt von Gesundheit und Fitness durch regelmäßiges lebensbegleitendes Sporttreiben thematisiert. „Über den in der Stundentafel festgelegten Sportunterricht hinaus kann der Schulsport in seinen vielfältigen Formen einen Beitrag zur Ausgestaltung eines attraktiven und gesundheitsförderlichen Schullebens [...] leisten“ (FHH & BSB 2011b, 10). Werden Wahrnehmungsfähigkeit verbessert und Bewegungserfahrungen erweitert, führt dies zu einer Förderung von Identifikation mit dem eigenen Körper sowie zu einer bewussten und sicheren Gestaltung von Bewegungen, was wiederum zur Ausbildung einer Risikokompetenz beiträgt. „Sie [die Grundschulkinder - Anm. d. Verf.] lassen sich auf erlebnis- und wagnisorientierte Bewegungsaufgaben ein, suchen entsprechende Bewegungssituationen auf oder stellen sie her und lösen sie. Sie entwickeln ein Risikobewusstsein, nehmen besondere Bewegungserlebnisse wahr und gehen mit Unsicherheit und Angst produktiv um“ (FHH & BSB 2011b, 13). Im Bewegungsfeld „Anspannen, Entspannen und Kräftigen“ wird auch unter einer gesundheitsbezogenen Perspektive die Regulation von Anspannung und Entspannung sowie das Kennenlernen von Entspannungsprogrammen thematisiert (vgl. FHH & BSB 2011b, 22).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird folgendermaßen beschrieben: „Das Wissen um enge Bezüge zwischen Bewegung und Lernen legt die Integration von Bewegung - über den strukturellen Rahmen des Schulsports hinaus - in angemessener Form auch in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in anderen Unterrichtsfächern nahe“ (FHH & BSB 2011b, 10). Bewegung wird mit Sprache verknüpft, da ebenso der Sportunterricht wie auch alle anderen Fächer entsprechende Sprechansätze bieten. „Bewegung, Spiel und Sport bilden einen eigenen Sprachraum. Organisatorische Hinweise, Vereinbarungen über Regeln, taktische Absprachen, Gebote, Verbote, Fachbezeichnungen, aber auch Gesten und nonverbaler Ausdruck bieten vielfältige Sprechansätze, die bewusst eingesetzt und genutzt werden können (Sprachbewusstheit)“ (FHH & BSB 2011b, 16). Die Entwicklung der Spielfähigkeit ist nicht nur für die Ausführung der Sportspiele entscheidend, sondern kann auch einen wesentlichen Beitrag zur Pausen- und Freizeitgestaltung aufgrund ihrer Variabilität und Ungebundenheit an bestimmte Orte oder Geräte leisten (vgl. FHH & BSB 2011b, 20).

Innerhalb des Bewegungsfeldes „Bewegen an und mit Geräten“ wird die Verbindung zum Bereich „Naturwissenschaften“ hergestellt. Grundschulkinder sammeln Erfahrungen mit dem Gleichgewicht, der Schwerkraft und der Höhe und damit mit physikalischen Eigenschaften.

Einen lernorientierten Schwerpunkt gibt es im Bewegungsfeld „Tanzen, Inszenieren und Präsentieren“, indem Bewegung mit dem Fach Musik verknüpft wird und Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander bezogen und umgesetzt werden (vgl. FHH & BSB 2011b, 21).

### 7.6.6 Hessen

Für das Bundesland Hessen liegen zwei Dokumente für die Analyse zugrunde: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.6.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im hessischen Bildungsplan wird Bewegung punktuell in einigen Kapiteln thematisiert. Es herrscht *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* vor. Das Kind ist ein aktiver Mitgestalter seiner Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Bildung als sozialer Prozess findet in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess statt. Das Spiel nimmt eine elementare Bedeutung für die Entwicklung und für das Lernen im Kindesalter ein. In ihre Spielhandlungen können Kinder lustvoll eintauchen und sich intensiv mit ihrer Umwelt austauschen. „Dies ermöglicht ihnen wiederum Probleme im Sinne von Erfahrungen, die sie noch nicht einordnen können, im Spiel weiter zu verarbeiten und zu bewältigen. Die im Spiel zu bewältigenden Probleme betreffen [...] Entwicklungsthematiken“ (HSM & HKM 2015, 30). Diese Themen umfassen das Ausspielen von Macht und Kontrolle, von Fantasien, die Herrschaft über Leben und Tod sowie der Wunsch nach Herausbildung eines Selbst bzw. einer Identität. Darüber hinaus beschäftigen sich Kinder auch im Spiel mit „Beziehungsthematiken, d.h. mit jenen Erfahrungen und Problemen, die Kinder in ihren sozialen Beziehungen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erleben“ (HSM & HKM 2015, 30).

Die folgenden Bildungsbereiche weisen ebenso ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis auf. Der Bildungsbereich „Bildnerische und darstellende Kunst“ zielt auf die bewusste und differenzierte Wahrnehmung sowie den Erwerb von Elementen des Theaters durch einen spielerischen Umgang und das Erfinden, Gestalten und Aufführen eigener Theaterszenen (vgl. HSM & HKM 2015, 73).

Der Bildungsbereich „Musik und Tanz“ macht sich auch das Spiel zunutze. Kinder erfreuen sich, wenn sie Töne, Geräusche und Klänge in ihrer Umgebung erlauschen, diese selbst produzieren und sich dazu bewegen. „Musik und Tanz sind Teil der Erlebniswelt des Kindes. Die Begegnung mit Musik liefert eine Vielfalt an Sinneswahrnehmungen und eröffnet einen Zugang zu unterschiedlichen Ausdrucksformen der eigenen Gedanken und Emotionen. Musik ermöglicht ästhetisch-klangliche Erfahrungen und damit einen ganz eigenen Zugang zur Welt. Zusätzlich zu ihrem ureigenem ästhetischen Selbstwert kann der Umgang mit Musik die gesamte Persönlichkeit des Kindes stärken“ (HSM & HKM 2015, 73). Wahrnehmen und Erleben, Ausdruck und musikalisches Wissen sind Inhaltsbereiche von „Musik und Tanz“ (vgl. HSM & HKM 2015, 74).

Das Spiel fördert kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Gleichzeitig zeigt sich auch hier *Bewegung als Medium des Lernens*. Spielen und Lernen bilden eine Einheit und lassen sich nicht getrennt voneinander betrachten: Im freien Spiel lernt das Kind beiläufig, informelle und nonformale spielerische Lernformen herrschen im Kindesalter vor. Sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch bilden die Grundlage für elementare Bildungsprozesse (vgl. HSM & HKM 2015, 31). Auf spielerische Weise lernen Kinder am besten, sie sind im Spiel am kreativsten, fühlen sich wohl und haben viel Freude und Spaß. „Wenn sie in vorschulischen Lernprozessen spielerisch mit Inhalten (z.B. Mathematik, Naturwissenschaften) experimentieren können, dann ermöglicht ihnen dies später einen kreativen Umgang mit diesem Wissen. Wenn sie dabei einen positiven Bezug zu Zahlen entwickeln, so ist dieser von Anfang an positive Bezug zur Mathematik für alle Lernschritte in der Schule von zentraler Bedeutung“ (HSM & HKM 2015, 27).

Bewegung ist wesentlich für Lernen und Entwicklung im Kindesalter. Die Wechsel von Spannung und Entspannung sowie der Geistestätigkeit und der körperlichen Bewegung unterstützen die Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen. Der Bildungsbereich „Mathematik“ steht in Verbindung zum Bildungsbereich „Bewegung und Sport“. Kinder erfassen spielerisch geometrische Formen mit allen Sinnen, erkennen geometrische Formen und Objekte, erkennen und stellen Figuren und Muster her auf experimentelle und spielerische Weise (vgl. HSM & HKM 2015, 75f.).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* im hessischen Bildungsplan meint die Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen. Das gezielte Einsetzen von Ernährung, Körperpflege, Bewegung und Sport sowie Ruhepausen für Erholung und Entspannung dient zum Erhalt der Gesundheit und zur Regeneration bei Stressbelastung. Dies gilt besonders bei den Übergängen zwischen den Bildungsorten, da Kinder sich in kurzer Zeit an viele neue Situationen anpassen müssen (vgl. HSM & HKM 2015, 26). Die im Bildungsplan beschriebene Widerstandsfähigkeit (Resilienz) wird nicht mit Bewegung in Verbindung gebracht. Ein bewegungsbezogener Aspekt thematisiert Kinder in Armut (Risikofaktoren). Ziele für diese Kinder im Einzelnen und für alle Kinder sind der Erwerb von Wissen über gesunde Ernährung und über gesundheitserhaltende Maßnahmen (z.B. Zähneputzen), das Anregen zu regelmäßiger Bewegung, der Erhalt von Gelegenheit zu Muße und Regeneration sowie das Erlernen von Stressbewältigungstechniken (vgl. HSM & HKM 2015, 51). Im Bildungsbereich „Gesundheit“ geht es um das Bewusstsein für den eigenen Körper (Körperwahrnehmung) und für die eigene Gesundheit (Entwicklung eines Gespürs für den Körper, Kennenlernen von Möglichkeiten für den Stressabbau und zur Entspannung) (vgl. HSM & HKM 2015, 60).



Im eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung und Sport“ wird ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis zugrunde gelegt (*Medium der Entwicklungsförderung*). Für die Gesamtentwicklung des Kindes wird die motorische Entwicklung als unerlässlich gesehen. Bewegungserfahrungen sind ebenso Sinneserfahrungen, die die Wahrnehmung sensibilisieren und einzelne Wahrnehmungsbereiche (Tasten und Fühlen, Gleichgewichtsregulation, Bewegungsempfindungen durch Muskeln, Sehnen und Gelenke, Sehen und Hören) stärken. Zudem sind Bewegungserfahrungen bedeutsam für die soziale und kognitive Entwicklung. „Aufgrund des engen Zusammenhangs von Wahrnehmung und Bewegung, gewinnt das Kind durch Bewegung Erkenntnisse über seine Umwelt. Bewegung fördert eine Reihe kognitiver Kompetenzen, was sich wiederum bedeutsam auf die sprachliche und im Weiteren [auf die] soziale Entwicklung des Kindes auswirken kann“ (HSM & HKM 2015, 62). Im hessischen Bildungsplan bezieht sich Bewegungsförderung im Besonderen auf die Bereiche Motorik, Selbstkonzept, Motivation, soziale Beziehungen und Kognition (vgl. HSM & HKM 2015, 63).

Im Bereich der Motorik wird ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) zugrunde gelegt: Entwicklung koordinativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Ausbildung konditioneller Fähigkeiten sowie Entwicklung und realistische Einschätzung von Leistungsfähigkeit (vgl. HSM & HKM 2015, 63). Das Bewegungsverständnis *Medium der Gesundheitsförderung* wird anhand folgender Inhalte deutlich. Körperliche Aktivität trägt wesentlich zur Krankheitsvorbeugung bei und ist für das Wohlbefinden des Kindes unerlässlich. „Regelmäßige und herausfordernde Bewegung stärkt ein positives Körperbewusstsein und leistet einen entscheidenden Beitrag zu körperlichem und seelischem Wohlbefinden und zur Gesundheit“ (HSM & HKM 2015, 62). *Bewegung als Medium des Lernens* zeigt sich im Zusammenhang von Bewegung und Denken. Über Bewegungsaktivitäten wird neben Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen, z.B. die Konzentrationsfähigkeit, auch das Gehirn positiv beeinflusst. Aufgrund körperlicher Aktivität bilden sich neue Nervenzellen im Gehirn und werden Nervenzellverbindungen (Synapsen) verstärkt und neugebildet, was zu einer Leistungssteigerung des Gehirns führt. Dies wiederum zeigt positive Auswirkungen auf das Lernen (vgl. HSM & HKM 2015, 62).

#### 7.6.6.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der hessische Lehrplan für das Fach „Sport“ formuliert zu Beginn des Dokuments einen allgemeinen Teil, der keine Bewegungsbezüge enthält. Im sportspezifischen Teil liegt vorherrschend ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) verbunden mit gesundheits- und entwicklungsorientierten (*Bewegung als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung*) Aspekten vor.

Ziele des Sportunterrichts ist das Wecken und Erhalten von Freude an der Bewegung und am gemeinschaftlichen Sporttreiben. Es wird das Verständnis für den Zusammenhang von kontinuierlichem Sporttreiben, einer gesunden Lebensführung und deren positive Auswirkungen auf die körperliche, soziale und geistige Entwicklung gefördert. Damit leistet Sport einen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und eröffnet den Kindern Möglichkeiten zur individuellen Erschließung einer Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur. Der Sportunterricht erfüllt damit einen Doppelauftrag, nämlich Erschließung der Bewegungskultur und Beitrag zur Werteerziehung (Erziehung zum und durch Sport). Persönlichkeitsbildende Schlüsselkompetenzen werden erworben und gefördert. „Besonders der außerunterrichtliche Schulsport mit seinen Angeboten (Pausensport, tägliche Bewegungszeit, Arbeitsgemeinschaften, Wettkämpfe, Sportfeste, Schulfeste und mehrtägige Veranstaltungen mit sportlichem Schwerpunkt) ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Bewegungs-, Spiel-, Sport- und Gesundheitserziehung“ (HKM o.J., 11). *Bewegung als Medium des Lernens* findet sich wieder, wenn der Sportunterricht in Beziehung zu anderen Bereichen des schulischen Lernens gesetzt wird (vgl. HKM o.J., 11).

Die drei Kompetenzbereiche des Fachs sind Bewegungskompetenz (Erziehung zum Sport), Urteils- und Entscheidungskompetenz sowie Teamkompetenz (Erziehung durch Sport). Die Entwicklung der Bewegungskompetenz beinhaltet die Aspekte „Sich-Spielerisch-Erproben“ (Anwenden grundlegender Techniken sowie Entwicklung und Reflexion von Problemlösungsstrategien), das „Genießen der Bewegung“ (Möglichkeiten zu zwischenmenschlichen Begegnungen) und das „Miteinander auch im Gegeneinander“ (Wettkampf und Fairness). Urteils- und Entscheidungskompetenz meint die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln, zur Beurteilung und kritischen Auseinandersetzung mit der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur. Teamkompetenz beinhaltet, sich konstruktiv in Gruppenprozesse einzubringen und einbinden zu lassen, mit Leistungs-, Geschlechts- und ethnischen Unterschieden umzugehen sowie mit körperlichen Mitteln fair zu konkurrieren und zu kooperieren (vgl. HKM o.J., 12f.).

Um den Doppelauftrag des Sportunterrichts zu erfüllen, muss er auf eine integrative und vernetzte Vermittlung der drei Kompetenzbereiche abzielen. Die Inhalte eines Fachs lassen sich durch Inhaltsfelder und Leitideen strukturieren. Die sieben Inhaltsfelder bilden die inhaltliche Grundlage des Sportunterrichts in der Grundschule, die die Sportarten bündeln, Gestaltungsmöglichkeiten über die Sportarten hinaus eröffnen und Trends in der Bewegungskultur von Kindern aufgreifen. Möglichkeiten zur Vernetzung fachlicher Inhalte ergeben sich. Dabei ergänzen und überschneiden sich die einzelnen Inhaltsfelder (vgl. HKM o.J., 14).

Das Inhaltsfeld „Spielen“ steht im Mittelpunkt. Im Rahmen des Spielens wirken Spielformen in allen Inhaltsfeldern motivierend und integrierend. Die Möglichkeit zur vielfältigen Auseinandersetzung mit Spielideen und deren Umsetzung ist gegeben. Im Inhaltsfeld „Bewegen an und mit Geräten“ können Kinder durch vielfältige Bewegungserfahrungen, sich mit verschiedenen Bewegungsformen an Geräten auseinandersetzen und ihren eigenen Körper in unterschiedlichen Bewegungssituationen wahrnehmen. Dadurch entwickelt sich Bewegungssicherheit und eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten. Das Inhaltsfeld „Gymnastik, rhythmisches Bewegen, Tanzen“ ermöglicht durch elementare Rhythmuserfahrungen und vielseitige Bewegungsgestaltung mit und zur Musik die Entwicklung einer Ausdrucksfähigkeit des eigenen Körpers. Bewegung kann durch unterschiedliche Ausdrucksformen kreativ gestaltet werden. „Laufen, Springen, Werfen“ als weiteres Inhaltsfeld beinhaltet die variantenreiche Auseinandersetzung mit dem Laufen, Springen und Werfen über die leichtathletischen Grundformen hinaus. Wettkampfspezifisches Bewegungswissen wird für die Bewältigung von Wettkampfsituationen vorausgesetzt. Wassergewöhnung ist eine wichtige Grundlage für das Erlernen verschiedener Schwimmmarten und für die Orientierung im Wasser, was sich im Inhaltsfeld „Bewegen im Wasser“ wiederfindet. Kinder können vielfältige spielerische Erfahrungsmöglichkeiten im und unter Wasser sammeln und Kenntnisse über Baderegeln, Hygienevorschriften und die Bestimmungen des Bades erwerben, was die Sicherheit gewährleistet. Im Mittelpunkt des Inhaltsfeldes „Fahren, Rollen, Gleiten“ stehen Formen der Antriebserzeugung, Veränderung von Geschwindigkeit und Richtung und deren situationsangemessene Anpassung auf unterschiedlichen Geräten. Sicherheitsmaßnahmen sind für eine gelingende Fortbewegung und zur Unfallvermeidung erforderlich. Wesentliche Aspekte des Inhaltsfeldes „Mit und gegen Partner kämpfen“ sind partnerschaftliche Zieh- und Schiebekämpfe, die mit fairem Kräfteressen einhergehen. Dabei geht es um die Aufrechterhaltung des eigenen Gleichgewichts gegen Widerstände. Voraussetzung dafür sind Regelwissen und Kenntnisse zur Verletzungsvermeidung (vgl. HKM o.J., 14f.).

Das Kerncurriculum „Sport“ beschreibt weiterhin Bildungsstandards, die nach den drei Kompetenzbereichen gegliedert sind und die bereits genannten Inhaltsfelder, die für den Kompetenzerwerb unverzichtbare inhaltliche Zusammenhänge darstellen (vgl. HKM o.J., 16ff.).

### 7.6.7 Mecklenburg-Vorpommern

Für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern werden zwei Dokumente für die Analyse berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.7.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Bildungsplan in Mecklenburg-Vorpommern ist die Bewegungsthematik insbesondere im Bildungsbereich „Bewegung“ verankert, im gesamten Dokument nur vereinzelt. Es spielt das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* eine grundlegende Rolle. Sichere Bindung wird als Grundlage für Exploration, forschendes, experimentierendes Lernen betrachtet. „Ein Kind, das (mindestens) über eine Bindungsperson verfügt, eine sichere Bindungsbeziehung hat, zeigt Interesse und Neugier an der Welt und wird sich (selbst-)bildend (forschend, experimentierend) mit dieser in Beziehung setzen“ (MBWK 2011, 30). Das Kind handelt eigenständig, setzt sich mit der Welt sowie mit sich selbst auseinander und erobert diese „schrittweise sprechend und singend, bewegend und gestaltend, erkundend und erprobend sowie formend und ordnend“ (MBWK 2011, 65). Ergänzende Themen sind Bewegungsräume und Raumgestaltung.

„Der Raum im weitesten Sinne ist eine zentrale Dimension des Aufwachsens. Hier erschließen und gestalten sich Kinder ihre Welt. Räume prägen die Wahrnehmung und haben große Bedeutung für die Entfaltung der Sinneskompetenzen. Sie sind für Kinder gestaltbar und spielfördernd und folgen den Prinzipien Anregung, Erfahrung, Aktivierung, Integrierung, Offenheit und Sicherheit“ (MBWK 2011, 218).

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) wird punktuell und im Zusammenhang mit Ernährung sowie mit Entspannung beschrieben (MBWK 2011, 220).

*Bewegung als Medium des Lernens* tritt ansatzweise im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ auf, indem Regelspiele, Rollenspiele, Sprachspiele und darstellende Spiele als Gestaltungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit eingesetzt werden (vgl. MBWK 2011, 77). Auch eine Verbindung von Bewegung zum Bildungsbereich „Elementares mathematische Denken“ wird hergestellt, wenn es zum einen um Mengenerfassung (z.B. Einteilen der Kinder in zwei Mannschaften) und zum anderen um das Ausmessen von Längen mit nicht normierten Einheiten (z.B. bei der Abmessung der Breite eines Sandkastens mit Fußlängen, Stocklängen, Ziegelsteinlängen) geht (vgl. MBWK 2011, 100).

Der Bildungsbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ impliziert Erfahrungen mit Stabilität, Standfestigkeit und Gleichgewicht. „Kinder möchten alles anfassen, untersuchen und ausprobieren. Eine besondere Bedeutung kommt Erfahrungen zu, die Kinder beim Hantieren mit und gezieltem Beobachten von Wasser, Erde und Luft gewinnen. Gegenständliche Handlungen sind ein wesentlicher Faktor ihrer kognitiven Entwicklung“ (MBWK 2011, 120). Darüber hinaus machen Kinder beim Spielen soziale Erfahrungen, was den Erwerb der Sozialkompetenz unterstützt, z.B. durch gemeinsames Spielen, Spielregeln festlegen und einhalten, Fairness bei Gewinnspielen beachten und einfordern, sich in die Lage eines anderen Menschen versetzen können (vgl. MBWK 2011, 120).

Der Bildungsbereich „Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten“ weist ebenfalls eine Verbindung zur Bewegung auf: „Wahrnehmung, viele Sinneserfahrungen, das Spielen, Aus- und Umgestalten, mit den Dingen fantasieren, neue Formen erkunden und finden, das alles bildet auf unmittelbare Weise die Grundlage für Vorstellungen, für das Denken und Problemlösen“ (MBWK 2011, 138). Besonders für den Musikbereich wird die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklungsförderung betont: „Mit der Rhythmik ist ein ganzheitliches und bewegungsorientiertes Gestaltungsmodell für den Erfahrungserwerb in der Einheit von körperlicher, geistiger, emotionaler und sozialer Entwicklung gegeben“ (MBWK 2011, 139).

Bewegen und Tanzen, der Zusammenhang von Musik und Bewegung, spielt in diesem Bildungsbereich eine grundlegende Rolle für die Entwicklung einer bewussten Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung, für das Erlernen und Beherrschen immer differenzierterer fein- und grobmotorischer Bewegungen, der Bewegungskoordination sowie für das Einprägen und Realisieren ausgewählter Bewegungsabläufe. Eine immer bessere Orientierung, die in zeitlich, räumlich und personal verschiedenen Situationen entwickelt werden kann, wird durch das Zusammenspiel von Musik und Bewegung ermöglicht. Körperliche Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikation miteinander und Gefühlsausdruck sind wichtige Inhalte in diesem Bildungsbereich. Es ist ein Erfahrungsfeld, welches gleichsam musikalische, motorische, emotionale und psychosoziale Ziele hat und gleichauf „einen entwicklungsgerechten Wechsel von Anspannung, Entspannung und Ruhe ermöglicht. Stilleübungen zur emotionalen, geistigen und körperlichen Entspannung erhalten hier ihren besonderen Stellenwert“ (MBWK 2011, 146). Hier zeigt sich auch das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*.

Das Erfahrungsfeld „Bildnerisches Gestalten“ im oben genannten Bildungsbereich beschreibt das plastische und räumliche Gestalten als spielenden Umgang mit körperhaften dreidimensionalen Formen. Dabei kommt es den sehr starken sinnlich-taktilen

Bedürfnissen der Kinder und dem „Lernen aus der Leiberfahrung“ (MBWK 2011, 163) entgegen.

Im eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung“ geht es um die fundamentale Bedeutung von Bewegung für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (*Medium der Entwicklungsförderung*). Das Kind erwirbt über die aktive Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt und im Spiel Selbst- und Sozialerfahrung und kann somit seine Persönlichkeit entfalten, Erkenntnisse gewinnen und den Lebensraum begreifen. Neben der motorischen Förderung kann Bewegung bildungs- und erziehungsbereichsübergreifende Entwicklungsprozesse hervorrufen und Selbstständigkeit und Eigeninitiative des Kindes begünstigen. Übergreifende Erfahrungen werden über das Medium Bewegung erworben, die die kindliche Handlungsfähigkeit erweitern (vgl. MBWK 2011, 182ff.).

*Bewegung als Lerngegenstand* wird mit Themen wie Grundtätigkeiten des Bewegens, motorische und körperliche Fertigkeiten, koordinative und konditionelle Fähigkeiten (Gleichgewichts- und Rhythmusfähigkeit) sowie räumliche Orientierung widergespiegelt. Weiterhin geht es um Basisfunktionen für alle Bewegungs-, Spiel- und Sportformen, Bewegen mit, ohne, von und an Geräten, Laufspiele, Ballspiele, Laufspiele, Kraft- und Gewandtheitsspiele und Sinn- und Bewegungsspiele. Es wird aufgezeigt, dass Kinder an Bewegung, Spiel und Sport in Schule und Freizeit teilhaben sollen (vgl. MBWK 2011, 182f.).

Punktuell werden *Bewegung als Medium des Lernens* (Bewegungsmangel führt zu Konzentrationsproblemen) und *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* berücksichtigt. Bewegung ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil einer gesunden Entwicklung. Werden natürliche Bewegungsräume eingeschränkt, führt dies zu Konzentrationsstörungen, Übergewicht und Haltungstörungen. Weitere Aspekte unter einem gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis sind Handlungssicherheit, Körperkontrolle und Entspannung (den Atem spüren, sich an- und entspannen) (vgl. MBWK 2011, 182f.).

#### 7.6.7.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ weist einen allgemeinen Teil „Bildung und Erziehung in der Grundschule“ und einen bewegungsspezifischen Teil „Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung in der Grundschule“ auf. Es finden alle vier Bedeutungsfelder Berücksichtigung.

In Bezug zu Bildung und Erziehung in der Grundschule wird *Bewegung als Medium des Lernens* thematisiert. Es geht es um die Rhythmisierung des Unterrichts, bei der Bewegungs- und Entspannungsaktivitäten in die Tages- oder Wochenplanung eingebunden

werden sollten. Es wird formuliert, dass die Rhythmisierung die Ausbildung von Konzentrations- und Leistungsfähigkeit unterstützt. Das Fach Sport weist auf die elementare Bedeutung von handelndem Lernen und Lernen in der Bewegung für die Erschließung der Welt im Grundschulalter hin. „Mit vielfältigen Bewegungsaktivitäten, die zur Rhythmisierung des Lebens und Lernens in der Schule beitragen, prägt der Sportunterricht das Profil einer Schule entscheidend mit“ (MBJS u. a. o.J., 14).

Das Fach Sport setzt sich zum Ziel, an individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen anzuknüpfen und neue Perspektiven und Handlungsräume für Schülerinnen und Schüler zu eröffnen. Dabei geht es um einen zu erfüllenden Doppelauftrag des Sportunterrichts: zum einen ist es seine Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenz durch Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) und zum anderen sollen sie ihre Handlungskompetenz für eine Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur entwickeln (*Bewegung als Lerngegenstand*). Mit Freude erleben Grundschulkinder den Sportunterricht und werden motiviert, Aktivitäten im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport ein Leben lang auszuführen. „Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Persönlichkeit auf der Grundlage der Möglichkeiten, die sich aus ihrer Körperlichkeit und aus ihrem Bewegungshandeln ergeben“ (MBJS u. a. o.J., 13).

Das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis wird auch dann deutlich, wenn Grundschulkinder im Sportunterricht das soziale Mit- und Gegeneinander erleben, Achtung und Toleranz gegenüber dem anderen ausüben, Bereitschaft zeigen, sich verantwortlich für die anderen und das Ganze zu fühlen, sich an Regeln halten, Gemeinschaft erleben. Dabei geht es um den Erwerb der Sozialkompetenz (vgl. MBJS u. a. o.J., 14).

Der Sportunterricht sieht sich auch für die Unterstützung der Schülerschaft zur Entwicklung und Förderung der Gesundheit verantwortlich. Es wird dabei von einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis ausgegangen, das physische, psychische, soziale und ökologische Aspekte integriert (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*). Grundschulkinder sollen im Sportunterricht Zusammenhänge von Gesundheit und Bewegung erkennen und Verantwortung für die eigene Gesundheit übernehmen.

Zwei der sechs pädagogischen Perspektiven lassen sich zu *Bewegung als Lerngegenstand* zuordnen: „Leisten: das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ sowie „Kooperieren: kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“. Zwei entsprechen einem entwicklungsorientierten Bewegungsverständnis: „Körper- und Bewegungserfahrung: Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern“ sowie „Gestalten: sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“. Inhalte von *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* zeigen sich in den zwei folgenden Perspektiven: „Wagnis: etwas wagen und verantworten“ sowie „Gesundheit: Gesundheit fördern,

Gesundheitsbewusstsein entwickeln“. „Alle Perspektiven sind zu berücksichtigen. Bei welchem Inhalt welche Perspektiven in den Vordergrund rücken, entscheiden die Lehrerinnen und Lehrer je nach Situation und Zielstellung“ (MBSJ u. a. o.J., 17).

In den sieben Themenfeldern, die verbindlich in jeder Jahrgangsstufe zu behandeln sind, sind Handlungssituationen ausgewiesen. Es geht um die Hinführung zum Sport, um später die Sportarten ausüben zu können (Konzept des Sportartenlernens) und sie sind dem klassischen Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) zuzuordnen: Spielen - Spiele, Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik, Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz, Bewegen an Geräten - Turnen, Kämpfen nach Regeln, Fahren, Gleiten, Rollen sowie Bewegen im Wasser - Schwimmen (vgl. MBSJ u. a. o.J., 19).

### **7.6.8 Niedersachsen**

Für das Bundesland Niedersachsen wurden zwei Dokumente analysiert: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### **7.6.8.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im niedersächsischen Bildungsplan zieht sich Bewegung punktuell durch das gesamte Dokument, das das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* aufweist. Es geht dabei um die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen, dinglichen und kulturellen Umwelt. Das Kind tritt mit der eigenen Körperlichkeit über Sinneseindrücke und handelnde Bewegung aktiv und freudig in Beziehung und baut über Wahrnehmung vielschichtige innere Bilder oder Vorstellungen auf, die im Laufe des Bildungsprozesses ein Weltbild entstehen lassen. Bildung wird als Selbstbildung verstanden. Das Kind ist aktiver, kompetenter Akteur seines Lernens. „Mit diesem Leitbild betonen wir die Subjektivität des Bildungsprozesses und die Wissbegierde des kleinen Kindes bei der neugierigen Erkundung seiner Welt“ (MK 2005, 11).

Des Weiteren wird der Hinweis geben, dass die in der Psychomotorik entwickelten Angebote eine Vielfalt an sensorischen Erfahrungen ermöglichen, die das Körperbewusstsein im positiven Sinne stärken (vgl. MK 2005, 18). Das Spiel ist für den Bildungsplan die wichtigste Form der handelnden Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Welt und damit die elementare Lernform des Kindes (vgl. MK 2005, 37).

Mit diesen Aspekten wird auch *Bewegung als Medium des Lernens* verdeutlicht, das ebenso durch die Betonung des handlungsorientierten Lernens sowie der Verbindungen von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen (Naturwissenschaften, Sprache, Mathe) wieder zu finden ist. (vgl. MK 2005). Die Verbindung von Bewegung mit musikalischen und rhythmischen Formen, wie Liedern, Reimen, Singspielen und Ähnlichem, ist besonders für die sprachliche Bildung wirkungsvoll. „Kinder lernen hierbei ganz beiläufig



den besonderen Sprachrhythmus und den Satzbau der (deutschen) Sprache intensiv(er) kennen, erweitern ihren Wortschatz und begegnen der Sprache in einer Weise, die Kindern besonders viel Freude macht“ (MK 2005, 20). Im Spiel und im Kinderalltag sollen Kinder zur Mengenerfassung und -vergleich sowie zum Erkennen und Benennen von Raum-Lage-Beziehungen angeregt werden. Hier wird eine Verbindung der sprachlichen Bildung mit mathematischen Erfahrungen gezogen. Es ist wichtig, dass Kinder die Begriffe z. B. mehr - weniger, oben - unten, groß - klein, hoch, höchster Punkt, Ecke - Mitte etc. in Worte fassen und damit festigen. Das Zählen wird mit zunehmendem Alter angebahnt und durch Spiele oder Abzählreime eingeübt (vgl. MK 2005, 25). Der Bildungsplan betont darüber hinaus die Wichtigkeit von Spielen (z.B. Memoryspiel) zur Förderung der Merkfähigkeit als Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen (vgl. MK 2005, 17).

Das eigenständige Erfahrungsfeld „Körper-Bewegung-Gesundheit“ weist *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* auf. Die Bedeutung des Zusammenhangs von Bewegung und anderen Entwicklungsbereichen und der Kompetenzerwerb beim Kind und seine Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung sind entwicklungsorientierte Themenbereiche (vgl. MK 2005, 18f.).

Einige Grundgedanken des Bewegungsverständnisses *Medium der Gesundheitsförderung* spiegeln sich wider: Wohlbefinden des Körpers, Sicherheitskompetenz, Ernährung und Risikofaktoren (Bewegungsarmut, Übergewicht). Insbesondere wird die Relevanz der sozialräumlichen Lebenswelt des Kindes und seiner Familie für die Förderung der Gesundheit durch Bewegung betont. „Kinder kommen heute mit unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen in die Kindertagesstätte. Bewegungsarmut durch fehlende Freiräume, Verhäuslichung, übermäßiger Medienkonsum und falsche Ernährung wirken sich auf die körperliche Entwicklung und das körperliche Geschick vielfach nachteilig aus“ (MK 2005, 18). Der Bildungsplan fordert dem entgegenzuwirken im Sinne einer umfassenden Gesundheitsprävention. Dazu gilt es, ein verlässliches und kindgerechtes Angebot von Bewegung und Entspannung im pädagogischen Alltag zu gestalten. Das Spielen mit anderen und der Vergleich mit anderen ermöglichen die Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls sowie die persönliche Widerstandsfähigkeit (Resilienz) im Sinne eines gesundheitsorientierten Verständnisses (vgl. MK 2005, 36).

#### 7.6.8.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ für die Grundschule beinhaltet einen allgemeinen und einen bewegungsspezifischen Abschnitt. Aufgabe der Grundschule ist die Vermittlung grundlegender Bildung, „deren Ausgangspunkt und Ziel ein bewegungsaktives Weltverstehen ist, das auf selbsttätigen, eigenaktiven Auseinandersetzungsprozessen basiert“ (MK 2006, 6). Begründet wird die Aufgabe aus entwicklungstheoretischer

Perspektive. Demnach ist für Kinder Bewegung ein Grundbedürfnis und Ausdruck ihrer Lebensfreude. Kinder brauchen Bewegung für eine gesunde körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Fachs „Sport“ definiert ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*), welches die Themen bewegungsgeleitete, sinnesaktive Erschließung der Welt, Körper- und Sozialerfahrungen mit einschließt.

*Bewegung als Lerngegenstand* liegt vorherrschend vor, wenn es um die Entwicklung grundlegender motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Erziehung zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung und die Handlungskompetenz in verschiedenen Bereichen der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur geht. Der inhaltsbezogene Kompetenzbereich bezieht sich auf sieben Bereiche menschlichen Bewegens: „Spiele“, „Turnen und Bewegungskünste“, „gymnastisch-rhythmische und tänzerische Bewegungsgestaltung“, „Laufen, Springen, Werfen“, „Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen“, „Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten“ sowie „Miteinander kämpfen und Kräfte messen“ (vgl. MK 2006, 10). „Mit ihnen lassen sich fast alle grundlegenden unterschiedlichen Handlungsformen, Interaktionsformen, Ausdrucksformen sowie Körper- und Bewegungserlebnisse unter unterschiedlichen räumlich-situativen und materialen Rahmenbedingungen erfassen“ (MK 2006, 10). Im Mittelpunkt stehen hier das Erlernen grundlegender Bewegungsformen zum sportartspezifischen Lernen, das Erleben von Wettkampfsituationen und Spielen und Spielfähigkeit (vgl. MK 2006, 10).

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) findet durch die bewegungsbezogene gesunde Lebensführung Berücksichtigung (vgl. MK 2006, 7). Darüber hinaus werden der Aufbau und die Weiterentwicklung einer Risikokompetenz im Umgang mit Risiko und Wagnis, das Wahrnehmen körperlicher Reaktionen beim Bewegen und das Begreifen gesundheitlicher Bedeutungen zum Thema gemacht (vgl. MK 2006, 14).

Bewegungsgeleitetes Erkunden der Welt führt zu mehrdimensionalen Erfahrungen: Körpererfahrung, Bewegungserfahrung, Materialerfahrung, Könnenserfahrung, Ausdruckserfahrung, Sozialerfahrung und Gesundheitserfahrung. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist dementsprechend ebenso verankert. „Diese Erfahrungen spiegeln sich in dem prozessbezogenen Kompetenzbereich wider, der den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich selbst kennen zu lernen und sich ihre Welt bewegend zu erschließen. Über die im Wechselspiel zwischen eigenen Voraussetzungen und Anforderungen der Umwelt gewonnenen Erkenntnisse entstehen leibliche Erfahrungen, die wesentlich zum Weltverstehen beitragen“ (MK 2006, 8).

### 7.6.9 Nordrhein-Westfalen

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden zwei Dokumente in der Analyse berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2), der alle Lehrpläne der Fächer enthält und demnach ebenso analysiert wurde.

#### 7.6.9.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

In den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen ist die Bewegungsthematik verankert. Es liegt vorherrschend ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) vor. Kinder setzen sich mit allen Sinnen spielerisch mit der Umwelt auseinander, drücken so ihre Emotionen aus und sind handlungsfähig. Das Kind ist Akteur seiner eigenen Entwicklung und es eignet sich die Welt aktiv an. Dabei spielt die Interaktionen mit anderen eine wesentliche Rolle. Im Rahmen einer ganzheitlichen Entwicklung geht es um die Inhalte Persönlichkeitsentwicklung, Herausbildung eines positiven Selbstkonzeptes, und die entwicklungsförderliche Bedeutung des Spielraums. Basiskompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz) sind übergreifende Entwicklungsziele, deren Förderung in jedem Bildungsbereich ermöglicht werden soll.

Die Bildungsgrundsätze machen deutlich, dass mit ein und derselben Aktivität verschiedene Bildungsbereiche und Kompetenzen gefördert werden. Bildungsprozesse sollen ganzheitlich betrachtet werden. In den Bildungsgrundsätzen wird neben der Bewegung auch das Spiel bedeutsam für frühkindliche Bildungsprozesse. „Spiel als bildender Prozess baut auf den sinnlichen, körperlichen, emotionalen, sozialen, kognitiven, ästhetischen und biografischen Erfahrungen auf, die das Kind gemacht hat“ (MFKJKS & MSW 2016, 23). Kinder gestalten spielerisch soziale Beziehungen, gebrauchen ihre Fantasie und Kreativität, sind mit allen Sinnen und starken Emotionen sowie mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz beteiligt. Spielen ist „ein ganzheitliches Lernen, weil es die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und seinen gesamten Entwicklungs- und Lernprozess fordert und fördert“ (MFKJKS & MSW 2016, 24). Insbesondere das freie Spiel hat eine wesentliche Bedeutung „für die Lernmotivation, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und ein offenes experimentierfreudiges Denken“ (MFKJKS & MSW 2016, 22).

*Bewegung als Medium des Lernens* spiegelt sich in diesen Ausführungen ebenfalls wider und zeigt sich zusätzlich durch die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen. Die sprachliche Bildung wird gefördert, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, sich über Mimik, Gestik und Bewegung mitzuteilen und Begriffe wie oben-unten, auf-unter, schnell-langsam, schleichen-stampfen am eigenen Leib zu erfahren. Die musisch-ästhetische Bildung steht im Zusammenhang mit Bewegung, wenn

Sinneserfahrungen und Ausdrucksformen ermöglicht werden, insbesondere durch das freie Spiel, jede Form des Gestaltens, Musik, Tanz, Bewegung, Rollenspiele und Singen. Die Förderung der mathematischen Bildung erfolgt beim Klettern, Toben und Verstecken, wenn Kinder verschiedene räumliche Perspektiven einnehmen und beim Bauen mit geometrischen Formen experimentieren. In vielfältiger Weise werden Spiel- und Alltagsgegenstände geordnet oder klassifiziert, verglichen oder benannt. „Mathematische Lernvorgänge stehen im engen Verhältnis zu anderen Bereichen wie Musik, Sport, Naturwissenschaft und Technik“ (MFKJKS & MSW 2016, 118). Bewegung als Rhythmisierung des Kinder- und Schulalltags (Tagesablaufs mit festen Ritualen, Regeln und Signalen sowie Herstellen einer Balance zwischen Anstrengung und Entspannung) spielt ebenfalls eine Rolle (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 23).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung“ steht das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* im Vordergrund. Kinder „entdecken ihren Körper und seine Fähigkeiten, bilden ihre grob- und feinmotorische Geschicklichkeit aus, erforschen ihre Umwelt, treten in Kontakt zu anderen, erleben Erfolg und Misserfolg, lernen ihre Leistungsgrenzen kennen und zu steigern“ (MFKJKS & MSW 2016, 80). Weitere Themen sind Wahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Spielraum und materiale Erfahrung. Die Förderung der körperlichen, aber auch der kognitiven Entwicklung erfolgt durch Bewegung. Es wird die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen hervorgehoben: „Bewegung durchzieht das Leben in allen Bereichen, somit wird auch deutlich, dass sich der Bildungsbereich Bewegung durch den gesamten Alltag hindurchzieht und mit allen Bildungsbereichen verbunden werden muss“ (MFKJKS & MSW 2016, 80). Zusammengefasst drückt sich das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* dadurch aus, dass sich das Kind durch Bewegungserfahrungen kognitiv weiterentwickeln kann, sprachliches und mathematisches Grundverständnis positiv unterstützt werden und Bewegungsgelegenheiten meist auch Sprachanlässe sind. Wahrnehmung und räumliche sowie zeitliche Orientierung stehen in einem engen Zusammenhang mit mathematischer Bildung.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird ebenfalls im eigenständigen Bildungsbereich mit den Themen Raumgestaltung zum Ruhen und Entspannen sowie Präventionsmaßnahmen gegen Bewegungsmangel auch in enger Zusammenarbeit mit Eltern berücksichtigt (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 78ff.).

*Bewegung als Lerngegenstand* liegt vor, wenn konditionelle und koordinative Fähigkeiten thematisiert werden: „Fortbewegungsmittel und Geländeerfahrungen fordern immer komplexere Bewegungen heraus, an denen Kinder ihre Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination herausbilden können“ (MFKJKS & MSW 2016, 83).

Der Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Ernährung“ fokussiert auf ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis. „Der erste Bezugspunkt des Kindes ist sein Körper mit seinen Bewegungen, Handlungen und Gefühlen. Kinder fühlen zunächst körperlich, mit allen Sinnen erforschen sie sich selbst über ihren Körper. Über Tasten, Fühlen und Saugen begreifen Kleinkinder die Welt. Sie entwickeln ihr Selbstkonzept und ihre Identität und gewinnen dadurch Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Über Körperkontakt treten Kinder in Beziehung zu anderen Menschen; dabei ist das Bedürfnis nach Nähe von Kind zu Kind unterschiedlich“ (MFKJKS & MSW 2016, 86).

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) wird ebenfalls thematisiert. Dabei ist das körperliche und seelische Wohlbefinden eine grundlegende Voraussetzung für Bildung und Entwicklung der Kinder. Dieser Bildungsbereich wird in Beziehung zu dem Bildungsbereich „Bewegung“ gesetzt. Das Heranführen an gesundheitsbewusstes Verhalten und damit das Vorbeugen von Gesundheitsrisiken wie Übergewicht, Herz-Kreislauferkrankungen, Diabetes und Störungen des Bewegungsapparates sind wesentlich im Sinne einer nachhaltigen Erziehung und Bildung (vgl. MFKJKS & MSW 2016, 89).

#### 7.6.9.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Der Rahmenlehrplan in Nordrhein-Westfalen enthält neben den Richtlinien die Lehrpläne der Fächer, in denen vor allem im Lehrplan für das Fach „Sport“ die Bewegungsthematik verankert ist. Die Bedeutungsfelder *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* (Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche), *der Gesundheitsförderung* (Gesundheitsförderung und Prävention) und *des Lernens* (Lernen durch Bewegung und Strukturierung des Schulalltags) finden sich in den Richtlinien wieder.

An den Grundschulen tragen Bewegung, Spiel und Sport zur Entwicklungs- und Gesundheitsförderung und zur gesundheitlichen Prävention im Kindes- und Jugendalter bei. Ein ausreichendes Maß an Bewegung wirkt sich gleichermaßen positiv auf die körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. „Die Grundschule kommt dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegen, indem sie alle Möglichkeiten nutzt, das Lernen durch Bewegung zu unterstützen und das Schulleben durch Bewegung, Spiel und Sport als integrale Bestandteile des Lehrens, Lernens und des Lebens in der Grundschule zu rhythmisieren“ (MSW 2012, 15).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet weiterhin Eingang durch die Verbindung von Bewegung mit anderen Fächern. Der Lehrplan „Deutsch“ macht sich das szenische Spielen für den Spracherwerb zunutze. Beim Erzählen (Sprechen und Zuhören) und im szenischen Spielen erwerben die Grundschulkinder wirksame Ausdrucksmittel und lernen, diese kreativ einzusetzen (vgl. MSW 2012, 27).

Der Lehrplan „Mathematik“ formuliert, dass Grundschulkinder über das Handeln oder Zeichnen begründete Vermutungen über mathematische Zusammenhänge anstellen und die Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten erklären (vgl. MSW 2012, 57). Der Lehrplan „Englisch“ betont, dass der Englischunterricht sich der natürlichen Begeisterung der Kinder für Lieder, Reime und für das szenische Spiel bedienen soll. Durch spielerische Arbeitsformen erhöht sich der Spracherwerb (vgl. MSW 2012, 72). Der Lehrplan „Musik“ beschreibt den Kompetenzerwerb „Musik umsetzen“ durch die Verbindung von Musik mit Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen, Bildern usw. als kindgemäße Zugänge und differenzierte Erlebensweisen. „Beim Sich-Bewegen zu Musik werden entsprechend ihrer Machart inhaltliche, formale, emotionale und kommunikative Aspekte erfahren. Diese Zugangsweise trägt dem natürlichen Bewegungsbedürfnis und den Lernwegen von Grundschulkindern Rechnung“ (MSW 2012, 89). Im Lehrplan „Kunst“ unter „Szenisches Gestalten“ sollen Kinder eigene und fremde Ideen und Absichten im szenischen Spiel verwirklichen.

„Sie erzielen Wirkungen durch Improvisation, Kommunikation, Körpersprache, Maskerade und Figurespiel. Dazu nutzen, gestalten und bespielen sie Räume, Foren, Bühnen und erhalten Feedback und Anerkennung. Szenisches Gestalten und szenisches Spiel verbinden Aspekte des Faches ‚Kunst‘ mit anderen Fächern. Deutsch, Englisch, Musik, evangelische Religionslehre und katholische Religionslehre sowie Sport ermöglichen in besonderer Weise fächerübergreifendes Lernen in Projekten“ (MSW 2012, 101).

In den Lehrplänen „Sachunterricht“, „Evangelische Religionslehre“ und „Katholische Religionslehre“ finden sich keine Bewegungsbezüge (vgl. MSW 2012).

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ legt ein entwicklungsorientiertes (Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport) und ein klassisches Bewegungsverständnis (Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur) zugrunde. „Die Grundschule sichert durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Kinder und fördert deren Entwicklung nachhaltig. Sie eröffnet den Kindern darüber hinaus einen Zugang zu geeigneten Ausschnitten der für sie bedeutsamen Bewegungs-, Spiel- und Sportwirklichkeit“ (MSW 2012, 113). Der Lehrplan führt die für die Grundschule verbindlichen Bereiche und Schwerpunkte für den Schulsport auf, in denen diese zwei Bewegungsverständnisse zum Ausdruck gebracht werden. Es geht um die Körperwahrnehmung und die elementaren Bewegungsfähigkeiten, Spielen und Spielfähigkeit (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*), den Erwerb und die Weiterentwicklung grundlegender Bewegungsformen, die eine Hinführung zum Sport und das Ausüben von Sportarten implizieren (*Bewegung als Lerngegenstand*).

Der Schulsport ermöglicht darüber hinaus den Grundschulkindern, beim Bewegen, Spielen und Sporttreiben vielfältige personale, materiale und soziale Erfahrungen zu machen, was sich dem Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* zuordnen lässt. Aufgaben des Schulsports sind „Impulse für einen bewegungsfreudigen Alltag zu geben, Freude an lebenslangem Sporttreiben anzubahnen und dafür passende Lern- und Übungsgelegenheiten zu schaffen“ (MSW 2012, 113). Je nach Rahmen seiner Möglichkeiten kann der Schulsport einen Beitrag zum Ausgleich von Entwicklungsdefiziten und zur Eröffnung von Zugangschancen zu Bewegung, Spiel und Sport für benachteiligte Kinder leisten. Die Entwicklung der sozialen Kompetenz wird besonders hervorgehoben (vgl. MSW 2012, 113).

Unter dem Bereich „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ geht es um das Spielen an sich. Für Kinder hat es seinen Zweck in sich selbst. „Es bereitet Freude, fördert Kreativität und Fantasie sowie eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit sachlichen und sozialen Zusammenhängen“ (MSW 2012, 115). Der Bereich „Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele“ soll positive Spielerlebnisse und die Erschließung einer grundlegenden Spielfähigkeit auch durch kleine Sportspiele ermöglichen.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird mit den Themen Erwerb von Bewegungssicherheit, Umgang mit Risiko und Erfahrung und Herstellen von Entspannung) berücksichtigt.

*Bewegung als Medium des Lernens* wird deutlich, wenn Bewegung, Spiel und Sport über den Sportunterricht hinaus in vielfältigen weiteren Bereichen integrale Bestandteile von Unterricht und Schulleben sind. „Unter der Leitidee der bewegungsfreudigen Schule wird auch dort Bewegung in die Lernprozesse integriert, wo primär Sachzusammenhänge anderer Fächer erschlossen werden sollen. Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand bewirkt nachhaltigere Erfahrungen, führt zu greifbareren Ergebnissen und wird in besonderer Weise den kindlichen Bedürfnissen gerecht“ (MSW 2012, 113). Weiterhin bietet der Sportunterricht weniger sprachstarken Kindern besondere Lernchancen und Leistungserfolge. Gelingen kann dies besonders durch Erfahrungen aus dem konkret erlebten Bewegungshandeln, indem Erfahrenes zur Sprache gebracht wird (Zusammenhang von Bewegung und Sprache). Der Zusammenhang von Bewegung und Naturwissenschaften wird unter dem Bereich „Bewegen an Geräten“ erkennbar: „Beim Schwingen, Schaukeln, Springen, Drehen, Rollen an Geräten nehmen Kinder ihren Körper in unterschiedlichen Raumlagen und Raumbeziehungen wahr und machen Erfahrungen mit der Schwerkraft, dem Gleichgewicht und der Höhe“ (MSW 2012, 116). Unter dem Bereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“ werden Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander bezogen (vgl. MSW 2012, 117).

### 7.6.10 Rheinland-Pfalz

Für das Bundesland Rheinland-Pfalz liegen drei Dokumente zugrunde: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.10.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Bildungsplan von Rheinland-Pfalz finden alle vier Bedeutungsfelder Berücksichtigung. In Bezug auf *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* finden sich folgende Themen wieder: aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, die Bedeutung von Bewegung besonders für den emotionalen und den kognitiven Entwicklungsbereich sowie für die Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung von Handlungskompetenz, forschendes und entdeckendes Lernen, Körpererfahrung und Gestaltung des Raumes. In der spielerischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln Kinder ihre physischen, psychischen und sozialen Fähigkeiten weiter. „Spielen stellt für sie eine wichtige Form der Welterfahrung dar, die es Ihnen ermöglicht, sich selbst in Beziehung zu ihrer Umwelt zu setzen. Spielerisch lernen sie die Welt kennen, erforschen sie und lernen, sie auch zu verändern“ (MBFJ 2004, 44).

Das Spiel wird als wichtigste Lernform der Kita aufgeführt, da es für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren „die am meisten entsprechende Form des Handelns“ (MBFJ 2004, 44) ist und für Kinder zweckfreie und lustbetonte Tätigkeiten umfasst. Hier spiegelt sich ein lernorientiertes Bewegungsverständnis wider (*Medium des Lernens*). Darüber hinaus wird die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen deutlich. Im Bildungsbereich „Wahrnehmung“ wird eine enge Verknüpfung mit Bewegung und mit Sprache beschrieben, als Grundlage für die Ausdifferenzierung der Hirnfunktionen (vgl. MBFJ 2004, 21). Im Bildungsbereich „Sprache“ soll Kindern durch das Spiel mit Sprache und Lauten in Reimen und Quatschliedern ermöglicht werden, „zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann, und Lust am Artikulieren zu entwickeln“ (MBFJ 2004, 22).

Im Bildungsbereich „Künstlerische Ausdrucksformen“ wird der eigene Körper als eine wichtige Ausdrucksform für Gefühle, Geschichten und Botschaften nach außen betrachtet. Besonders im musikalischen Bereich sollen Kinder die Möglichkeit erhalten, die eigene Stimme und den Körper (z. B. Klatschen und Stampfen) als Musikinstrument zu entdecken und damit zu experimentieren. „In Theater, Mimik und Tanz fließen Elemente aus dem gesamten musisch-kreativen Bereich sowie insbesondere der Sprache und der Bewegung ineinander“ (MBFJ 2004, 26). Kindern wird es ermöglicht, die eigene Lebenswelt nachzuahmen, sich im Spiel auszudrücken und verschiedene Rollen einzunehmen. Sich zu Musik bewegen und so die Musik sowie den eigenen Körper zu erleben, sind Inhalte des Bildungsbereiches. „Mathematik-Naturwissenschaft-Technik“ als Bildungsbereich betont



den spielerischen Umgang mit mathematischen Inhalten, der das natürliche Interesse und die Neugierde der Kinder fördert. Naturwissenschaftliche Phänomene erfahren Kinder mit allen Sinnen (vgl. MBFJ 2004, 32). Auch im Bildungsbereich „Körper-Gesundheit-Sexualität“ finden sich ein gesundheits- und ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis wieder. Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis liegt vor, wenn es um das Kennenlernen gesundheitserhaltender Maßnahmen geht, z.B. Ernährung, Bewegung, Sport, Entspannung. In Bezug auf das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis stehen der Körper und die Körpererfahrungen in diesem Bildungsbereich im Mittelpunkt. Inhalte sind Erfahrungen mit dem eigenen Körper in vielfältigen Zusammenhängen, die bewusste Wahrnehmung der eigenen körperlichen Entwicklung sowie die Entfaltung sinnlicher Wahrnehmung und Genussfähigkeit (vgl. MBFJ 2004, 34).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Bewegung“ liegt ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) zugrunde. „Bewegung hat eine sehr hohe Bedeutung für die Entwicklung der Kinder auf unterschiedlichen Ebenen. Sie leistet einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung der kindlichen Vorstellung von sich selbst und der Welt“ (MBFJ 2004, 24). Über Bewegung setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt auseinander, erobern diese, sammeln kognitive, affektive und soziale Erfahrungen und drücken sich aus. Bewegung zählt zu den elementaren kindlichen Handlungs- und Ausdrucksformen. Bewegung ermöglicht den Aufbau motorischer Fähigkeiten, den Gewinn an Geschicklichkeit und Sicherheit und die eigene Wahrnehmung und die der Umgebung. Spielraum und materiale Erfahrung sind ebenfalls von Bedeutung (vgl. MBFJ 2004, 24).

Neben diesem Bewegungsverständnis zeigt sich auch *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* als Bewegungserziehung für körperliche Gesundheit. Um Bewegungsmangel (Risikofaktor) entgegenzuwirken, stellt die Förderung natürlicher Bewegungsfreude der Kinder und ihrer Eigenaktivität daher einen elementaren Bestandteil der pädagogischen Arbeit dar (vgl. MBFJ 2004, 24).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet sich ebenso wieder. Dabei wird der Zusammenhang zwischen motorischen Fähigkeiten und Ausbildung sämtlicher Hirnfunktionen gezogen (vgl. MBFJ 2004, 24).

*Bewegung als Lerngegenstand* findet sich mit den Themen Grundtätigkeiten des Bewegens und Sportarten wieder. „Ergänzend zur Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte kann die Kooperation mit Sportvereinen und speziellen Fachdiensten hilfreich sein“ (MBFJ 2004, 24).

#### 7.6.10.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Rahmenlehrplan für Grundschulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz ist die Bewegungsthematik vereinzelt verankert. Die zwei gesetzten Bewegungskodes stehen in Verbindung zum einem mit *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*. Hier wird Körper und Gesundheit als ein Teil des Schwerpunktes schulischen Lernens genannt (vgl. MBWWK 2014, 9).

Zum anderen steht der Bewegungskode in Verbindung mit *Bewegung als Medium des Lernens*. Es geht um die Strukturierung des Schulalltags, nämlich um die kindgemäße und strukturierte Gestaltung des Klassenraums, z.B. durch Lese- und Schreibecke, Computerarbeitsplatz, Bau- und Spielecke, Experimentierecke und Regale für Lern- und Arbeitsmittel, die eine anregende Atmosphäre schaffen und gemeinsames und selbstständiges Lernen fördern (vgl. MBWWK 2014, 12).

#### 7.6.10.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan „Sport“ weist eine starke Verankerung der Bewegungsthematik auf. Sowohl die klassische Sichtweise von Bewegung (*Bewegung als Lerngegenstand*) als auch die entwicklungsorientierte Perspektive auf Bewegung (*Medium der Entwicklungsförderung*) finden Eingang im Lehrplan für das Fach „Sport“ der Grundschule. Dementsprechend geht es einerseits um den Aufbau einer sportlichen Grundbildung, um das Ausüben traditioneller Sportarten und das Kennenlernen sportlicher Normen und andererseits um die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (vgl. MBWJK 2008, 5). Darüber hinaus leisten Bewegung, Spiel und Sport einen wesentlichen Beitrag zur gesunden Lebensgestaltung (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*). Das Entgegenwirken zu Organ-, Haltungs- und Koordinationsschwächen sowie die Entwicklung einer Risikokompetenz und damit der Umgang mit eigenen Grenzen sind gesundheitsorientierte Inhalte (vgl. MBWJK 2008, 7f.). *Bewegung als Medium des Lernens* wird mit folgenden Themen deutlich: Prinzip der „Bewegten Schule“, die positive Auswirkung regelmäßiger Bewegungsaktivitäten auf die kognitive Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, Schaffen von Räumen, in denen Bewegung kindliche Lernprozesse unterstützt und fördert (vgl. MBWJK 2008, 5f.).

Die sechs Bewegungsfelder zeigen ein klassisches Bewegungsverständnis mit dem Ziel der Hinführung zum Sport. Innerhalb des Bewegungsfeldes „Bewegen an Geräten“ werden drei Bewegungsverständnisse berücksichtigt. Nicht nur Koordination und Kraft (*Lerngegenstand*) sowie Muskeln und Skelett des Kindes (*Gesundheitsförderung*) werden entwickelt, sondern in besonderem Maße werden Erfahrungen mit Schwerkraft, Gleichgewicht und Raumlagen gesammelt (*Medium des Lernens*) (vgl. MBWJK 2008, 11).

### 7.6.11 Saarland

Für das Bundesland Saarland wurden zwei Dokumente analysiert: der Bildungspläne der Kita (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.11.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im saarländischen Bildungsplan ist Bewegung besonders ab dem zweiten Viertel verankert. Thematisiert wird ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*), das sich weitestgehend durch das gesamte Dokument zieht. Bildung wird als Aneignungstätigkeit beschrieben. Kinder gestalten den Bildungsprozess aktiv mit und machen sich dabei ein Bild von sich selbst (Selbstbildung). Der Spielraum und materiale Erfahrung im entwicklungsorientierten Sinne sind bedeutsam, um Kinder zu selbstständigen Tätigkeiten und Erkenntnissen herauszufordern. Kinder erkunden mit allen Sinnen ihre Umgebung und lernen auf vielfältige Weise, z.B. durch Bewegung und Sprache, Malen und Bauen, Singen und Tanzen, sich auszudrücken. „In unterschiedlichsten Spielen verarbeitet das Kind seine Eindrücke und setzt sie in Beziehung zu seinen inneren Empfindungen. Es entwickelt Selbstbewusstsein, Erkenntnis- und Denkfähigkeit, beginnt, erste logische Strukturen zu erkennen und diese auch selbst aufzubauen“ (MBKW 2006, 11). Hier zeigt sich auch eine Verbindung zu *Bewegung als Medium des Lernens*. Der Zusammenhang von Bewegung und Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften wird zwar angedeutet, Verbindungen von Bewegung zu anderen Bildungsbereichen lassen sich allerdings nicht finden (vgl. MBKW 2006, 15f.).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ wird das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) untermauert. „Kindliches Lernen ist maßgeblich an Körpererfahrung gebunden. Dabei spielt die Bewegung eine zentrale Rolle - denn wenn Kinder sich bewegen, bilden sie auch ihre Gefühle“ (MBKW 2006, 15). Des Weiteren findet sich hier der gesundheitliche Aspekt (*Medium der Gesundheitsförderung*) des Wohlbefindens des Kindes wieder. Dabei geht es um ein Gesundheitsverständnis, das physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden umfasst. Es ist gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung für die Bildungsprozesse von Kindern (vgl. MBKW 2006, 15).

#### 7.6.11.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ ist die Bewegungsthematik in allen Abschnitten verankert. Eine klassische Sichtweise auf Bewegung (*Bewegung als Lerngegenstand*) liegt im Dokument vorherrschend zugrunde. Es geht dabei um die Steigerung physischer und psychischer Bewegungs- und Leistungsfähigkeit sowie um die Stabilisierung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten. Die acht Bewegungsfelder untermauern eine sportartspezifische Sichtweise auf Bewegung: „Spielen“, „Körper wahrnehmen und

Bewegungsfähigkeit ausprägen“, „Bewegen an Geräten“, „Laufen, Werfen, Springen“, „Darstellen und Gestalten“, „Raufen und Ringen“, „Rollen, Gleiten, Fahren“, „Bewegen im Wasser“ (vgl. MfB 2011, 3).

Der Sportunterricht zielt aber auch auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Kindes und insbesondere auf den Erwerb sozialer Kompetenzen, sodass auch ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) vorliegt (vgl. MfB 2011, 3). Folgende sechs pädagogische Perspektiven der Sportdidaktik spiegeln diese beiden Bewegungsverständnisse wider: „die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“, „sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“, „die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“, „etwas wagen und verantworten“, „das Leisten erfahren und reflektieren“ sowie „gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen“ (vgl. MfB 2011, 4f.).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* findet sich mit folgenden Aspekten wieder. Vielfältige, unmittelbare Erlebnisse und Erfahrungen bei Bewegung, Spiel und Sport und deren Reflexion werden den Schülerinnen und Schülern ermöglicht und eine Vielzahl von Bewegungs- und Sportaktivitäten angeboten, die langfristig ihr physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden und ihre Gesundheit fördern (vgl. MfB 2011, 4). Aufgrund der vierten pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ steht auch die Sicherheitserziehung und Risikokompetenz im Mittelpunkt des Sportunterrichts, wenn es um die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Grenzen in herausfordernden Situationen geht, in denen der Ausgang unsicher ist. Die Entwicklung der Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung kann durch die Hinführung zu bewusstem und umsichtigem Abwägen von Wagnissen erfolgen. „Die Schülerinnen und Schüler lernen zu ihrer Angst zu stehen, sie zu überwinden und Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen“ (MfB 2011, 5).

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ betont eine ganzheitliche Bildung und Erziehung, Werteerziehung sowie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch den Sportunterricht. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen soll durch handlungsorientiertes Lernen ermöglicht werden (*Medium des Lernens*). Eine Kooperation bietet sich an beispielsweise mit dem Fach Sachunterricht (im Rahmen der Gesundheitserziehung), mit den Fächern Musik und Bildende Kunst (im Rahmen der ästhetischen Erziehung), mit dem Fach Religion (z.B. Fairplay, Aufstellen und Beachtung von Regeln), mit dem Fach Deutsch (mit Themen wie Regeln formulieren, sportliche Bewegungen beschreiben, Fan-Problematik, Olympische Spiele) und mit dem Förderunterricht (z.B. Phasen von Bewegung und rhythmisch-musikalischer Betätigung). Zudem wird für das fächerverbindende Arbeiten auf Elemente der Motopädagogik und kinesiologische Übungen, Tanz und Theater zurückgegriffen. Verdeutlicht wird der Einsatz von Bewegung als Rhythmisierung und Strukturierung des Unterrichts in Form von täglichen

Bewegungsphasen (vgl. MfB 2011, 7f.). Bereits im Vorwort wird deutlich „Bewegung muss in allen Fächern Unterrichtsprinzip sein!“ (MfB 2011, 3).

### 7.6.12 Sachsen

Für das Bundesland Sachsen finden zwei Dokumente für die Analyse Berücksichtigung: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.12.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Der sächsische Bildungsplan beinhaltet die Bewegungsthematik vereinzelt. Das Bewegungsverständnis *Medium der Entwicklungsförderung* findet vorherrschend Berücksichtigung und zieht sich durch das gesamte Dokument. Das Kind ist Akteur seiner eigenen Entwicklung und bildet sich selbst in sozialen Kontexten (Selbstbildung). Dabei werden Bildungsprozesse in einem Zusammenhang zwischen Handeln, Empfinden, Fühlen und Denken verstanden. Das kindliche Spielen nimmt eine wesentliche Rolle für Bildungs- und Entwicklungsprozesse ein und ist die „Hauptaneignungstätigkeit der Kinder im Alter zwischen null und sechs Jahren. Aber auch für ältere Kinder ist der spielerische Zugang zur Welt entscheidend für ihre Entwicklung“ (SMK 2011, 24). Es trägt in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung bei. Der Spielraum mit seiner entwicklungsfördernden Bedeutung und die materiale Erfahrung sind wichtige Einflussfaktoren auf Selbstbildungsprozesse und bei den didaktisch-methodischen Überlegungen zu beachten (vgl. SMK 2011, 150).

Das Spiel kann darüber hinaus als wichtiger und eigenständiger Lernprozess verstanden werden. Spiel und Lernen bilden eine Einheit und sind nicht voneinander zu trennen. Hier lässt sich *Bewegung als Medium des Lernens* wieder finden. Eine Verknüpfung wird zu den Lehrplänen der Grundschulen gezogen. Dabei stehen folgende Themen im Vordergrund: „Einbeziehung von Elementen spielerischen Lernens, Gestaltungsprinzip ‚entdeckendes und ganzheitliches Lernen‘, Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, keine Einengung der Spielphantasien durch schulische Leistungsorientierung, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit“ (SMK 2011, 25).

Es wird betont, dass es in der vorschulischen Erziehung nicht nur um die Vermittlung von Lerninhalten geht, sondern geeignete Unterstützungsmöglichkeiten für den individuellen Lern- und Bildungsprozess der Kinder anzubieten sind, die sich an den Interessen und Themen der Kinder orientieren. Neben Spiel, gemeinschaftlichen Aktivitäten und Angeboten ist die Projektarbeit eine Form des Lernens, bei der Bewegung, Wahrnehmung, Fantasie und Kommunikation eine Einheit bilden (vgl. SMK 2011, 25). Das lernorientierte Bewegungsverständnis wird in einigen anderen Bildungsbereichen angedeutet.

Der Bildungsbereich „Soziale Bildung“ thematisiert die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten (Kontaktinitiative, Konfliktlösung, unterschiedliche Rollen einnehmen und ausprobieren) (vgl. SMK 2011, 66f.).

Die „Kommunikative Bildung“ als ein weiterer Bildungsbereich ist in Spiel-, Erlebnis- und Bewegungssituationen integriert und verknüpft Bewegung mit der sprachlichen Entwicklung. Sprechen wird zuerst körperlich erlernt, z.B. durch Bewegungs-, Rhythmus- und Musikspiele. Auf diese nonverbale Weise drücken Kinder ihre Gefühle und Bedürfnisse aus und kommunizieren mit ihrer Umwelt (vgl. SMK 2011, 84). Dem Spiel wird in den weiteren Altersstufen eine zentrale Bedeutung für den Spracherwerb zugeschrieben: Förderung kommunikativer Kompetenzen, von Fähigkeiten zur Metakommunikation, der Dialogfähigkeit sowie sprachlicher Artikulation (vgl. SMK 2011, 87).

Auch im Bildungsbereich „Ästhetische Bildung“ erfolgt eine Verbindung zu Bewegung. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien mit allen Sinnen machen Kinder ästhetische Erfahrungen. Mit allen Sinnen Wahrnehmen steht in einem engen Zusammenhang mit Denken und Handeln. Dabei werden Handlungskompetenzen auf Grundlage der Erfahrungen und der Wirklichkeitswahrnehmung ausgebildet. „Ein wichtiges Potential von Wahrnehmungen ist der Spaß, da sich die Freude positiv auf die Entwicklung des Gehirns auswirkt. Die Hingabe von Kindern beim Schaukeln, Hüpfen oder Barfuß-Laufen ist dafür ein Indiz“ (SMK 2011, 99). Die Verknüpfung zur Lese- und Schreibkompetenz wird in diesem Bildungsbereich hergestellt, wenn Kinder in Bewegungsspielen lernen die Empfindungen des eigenen Körpers und der Schwerkraft mit Wahrnehmungen der Augen und Ohren zu verbinden. „Diese sensorische Integration entfaltet sich beim Bewegen, im Reden und Spielen und ist notwendig für das Lesen- und Schreibenlernen“ (SMK 2011, 99). Ein Inhaltsbereich des Bildungsbereichs „Ästhetische Bildung“ ist Musik. „Musik als sinnliche Erfahrung braucht besondere Rahmenbedingungen und eine Vernetzung mit der Bewegung“ (SMK 2011, 101). Über Musik werden beide Gehirnhälften stimuliert und das räumliche Denkvermögen aktiviert, der Wortschatz ausdifferenziert und Erfahrungen mit Spiel und mit musikalischen Materialien ermöglicht. „Tanz und Theater“ als weiterer Inhaltsbereich formuliert, dass Kinder ihren Körper als Ausdrucksmittel erfahren sollen. „Die Wechselwirkung von Hören und Darstellen des Gehörten durch Bewegung steigert das ästhetische Erlebnis und der Bewegungsraum wird erweitert. Bewegung kommt aus sich selbst heraus, ist individuell, ist Entspannung und Konzentration zugleich. Hören und Bewegung stehen im Prozess des Sich-Ausdrückens miteinander in Einklang und werden zu einem Dialog“ (SMK 2011, 103).

„Naturwissenschaftliche Bildung“ hebt Sinneserfahrungen und Körpererfahrungen hervor, z. B. über das Balancieren, Laufen, Tragen, Schieben, Klettern und Kriechen, bei denen sich ein naturwissenschaftliches Verständnis entwickelt (vgl. SMK 2011, 126). Über Bewegung und Körpererfahrungen werden mathematische Kompetenzen gefördert, was im Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ hervorgehoben wird. Dabei geht es, z. B. um das Erleben und Erlernen von Lage im Raum, das Erleben und Begreifen von Formen sowie die Vorstellung vom Verhältnis oben-unten, rechts-links oder mittig sowie das Erfassen von Mengen und Gruppenbildung (vgl. SMK 2011, 134).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Somatische Bildung“ werden Inhalte des Bewegungsverständnisses *Medium der Entwicklungsförderung* (Körper als Medium von Welt- und Selbsterfahrung) und *Medium der Gesundheitsförderung* (Inhaltsbereiche Körper, Bewegung und Gesundheit) thematisiert. Das grundlegende Verständnis von Gesundheit umfasst neben der körperlichen Grundversorgung auch körperliche, psychische und soziale Aspekte. Der Leitbegriff ist das Wohlbefinden „als Grundbedingung erfolgreicher Bildungsarbeit“ (SMK 2011, 44) und schließt „die subjektive Sicht der Beteiligten auf ihren eigenen Bildungsprozess und den ihres Gegenübers“ mit ein (SMK 2011, 44). In Bezug auf den Inhaltsbereich „Körper“ ist ein wichtiger Bestandteil der kindlichen Entwicklung, ihn zu verstehen und zu nutzen. „Identitätsbildung und die Entwicklung eines Selbstbildes [ist] ohne eine Vorstellung vom eigenen Körper nicht möglich. Jeder Einfluss aus der Umwelt bewirkt daher auch eine Veränderung des Selbstkonzeptes“ (SMK 2011, 46). Über vielfältige Körper-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen werden Anreize zur kognitiven Entwicklung angeboten und „eine aktive, welterkundende Haltung“ (SMK 2011, 46) gefördert. Darüber hinaus können gleichzeitig auch die Haltungsmuskulatur gezielt gekräftigt und der Gleichgewichtssinn geschult werden, z. B. durch Haltungsschule und Bewegen im Wasser, auf dem Trampolin und mit Pedalos. Dies kann möglichen Schäden, Haltungsschwächen und Koordinationsstörungen vorbeugen (vgl. SMK 2011, 46f.).

Im Inhaltsbereich „Bewegung“ lernen Kinder ihren Körper kennen, „indem sie verschiedene Befindlichkeiten unterscheiden: Spannung und Entspannung, Ruhe und Hast, Stärke und Schwäche, Anstrengung und Leichtigkeit sowie Schmerz und Wohlempfinden“ (SMK 2011, 48). Der Körper stellt den Kontakt zur Umwelt her, über Mimik, Gestik und Haltung lassen sich Emotionen und Einstellungen ausdrücken, Grenzen bei sich selbst und bei anderen können durch das Erleben der eigenen körperlichen Fähigkeiten und Geschicklichkeit sowie von Nähe und Distanz erprobt und getestet werden. „Wohlbefinden regt hierbei die Kreativität in Bezug auf den eigenen Körper an und fördert die Bewegungslust“ (SMK 2011, 48).

Neben der Förderung der Grundelemente von Bewegung wie Hüpfen, Laufen, Fangen, Tragen, Rollen, Greifen werden auch über Bewegung die Entwicklung der Muskulatur, die Koordinierung des Bewegungsapparates und kognitive Verarbeitungsprozesse des Nervensystems unterstützt. Bewegung wird deshalb zum zentralen Element von Bildungsprozessen und „Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, interaktiver, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten“ (SMK 2011, 48).

Insbesondere im eigenständigen Bildungsbereich werden Spielraum und materiale Erfahrungen betont. Dabei wird der Wechsel von Anspannung und Entspannung thematisiert. Werden Kindern Rückzugsmöglichkeiten geboten, lernen sie selbst zu entscheiden, was gerade wichtig für sie ist und entwickeln dabei ein Körpergefühl und entdecken eigene Bedürfnisse, was ebenso zur Entwicklung beiträgt (vgl. SMK 2011, 49).

Ein weiteres gesundheitsorientiertes Thema ist die Sicherheitserziehung. Durch Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen werden die Reaktionsfähigkeit, das situative Einschätzungs- und Urteilsvermögen und Geschicklichkeit in der Bewegung gefördert. Kinder lernen mit kritischen Situationen umzugehen und entwickeln dabei eine Risikokompetenz (vgl. SMK 2011, 52).

Themenbereiche wie Salutogenese und Resilienz werden erwähnt, aber nicht mit Bewegung in Zusammenhang gebracht (vgl. SMK 2011, 51f.).

#### 7.6.12.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ ist in zwei Teile gegliedert: einem grundlegenden und einem fachspezifischen Teil. Insbesondere im letztgenannten Teil ist die Bewegungsthematik verankert. Der Grundlagenteil des Lehrplans beschreibt ein entwicklungs- und lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung und des Lernens*). „Der Unterricht in der Grundschule knüpft an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Schüler an und orientiert auf ganzheitliches Lernen. [...] Gestaltungsprinzip für den Unterricht ist entdeckendes Lernen“ (SMK 2009, VIII). Kinder sollen die Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt erhalten und angeregt werden. Dabei geht es darum, selbstständig etwas zu leisten und eigene Lernwege zu erproben. Die Rhythmisierung des Unterrichts, z.B. durch den Wechsel von Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe, ermöglicht kindgemäßes und effektives Lernen (vgl. SMK 2009, VIII).

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ legt ein klassisches und ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis zugrunde. Der Sportunterricht als Bewegungs- und Gesundheitserziehung vermittelt „den Schülern eine grundlegende motorische, sportliche und soziale Handlungsfähigkeit und fördert das Interesse an Bewegung, Spiel und Sport“ (SMK 2009, 2). Spezifische Inhalte (*Bewegung als Lerngegenstand*) umfassen dabei die



Aneignung elementarer sportmotorischer Fertigkeiten, die Schulung motorischer Fähigkeiten, die Erfahrung zur Leistungssteigerung durch Üben und die Entwicklung einer Mitgestaltungskompetenz. Die sechs Lernbereiche „Leichtathletische Übungen“, „Spiele und Spielformen“, „Turnerische Übungen“, „Gymnastisch-tänzerische Übungen“, „Schwimmen“ und „Wintersport“ zielen auf das Üben und Festigen elementarer motorischer sowie sportmotorischer Fertigkeiten sowie auf die Ausprägung konditioneller Fähigkeiten, besonders der Grundlagenausdauer, Kraftausdauer und Schnellkraft sowie koordinativer Fähigkeiten (vgl. SMK 2009, 6f.).

Themen im Sportunterricht sind allerdings auch psychische Entlastung und soziales Wohlbefinden (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) (vgl. SMK 2009, 2). Dabei geht es um die Vorbeugung von Haltungsschwächen, Entwicklung eines Gefühls für Spannung und Entspannung im Sinne einer gesunden Körperhaltung, das Erleben faszinierender Elemente, Spannung und Dramatik im Spiel und erste Grenzerfahrungen sowie die Entwicklung eines Bewusstseins für gesunde Lebensführung und das Kennen wichtiger Maßnahmen zur Erhaltung der Gesundheit und Fitness. Der Sportunterricht umfasst auch lernorientierte Aspekte (*Bewegung als Medium des Lernens*), z.B. Wissen übungsbegleitend zu vermitteln (vgl. SMK 2009, 3). *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* findet sich dadurch wieder, dass der Sportunterricht auf die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit durch Spiele und Übungen abzielt und vor allem den optischen, akustischen und taktil-kinästhetischen Sinn schult (vgl. SMK 2009, 20f.).

### **7.6.13 Sachsen-Anhalt**

Für das Bundesland Sachsen-Anhalt liegen für die Analyse drei Dokumente vor: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### **7.6.13.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im Bildungsplan von Sachsen-Anhalt ist die Bewegungsthematik vor allem im Bildungsbereich „Körper“ verankert. Es steht ein entwicklungsbezogenes Bewegungsverständnis im Vordergrund (*Medium der Entwicklungsförderung*) und zieht sich durch das gesamte Dokument. Bildung versteht sich als Selbstbildung. „Kinder bilden sich, indem sie sich der Welt mit Neugierde zuwenden - und zwar von Geburt an. Sie riechen und schmecken, sie tasten und fühlen, sie hören und sehen. Sie nehmen die Welt in ihrer Fülle mit allen Sinnen zugleich wahr. Dies ist nur möglich, wenn Kinder in Bewegung sind - sei es aktiv oder passiv“ (MAS 2013, 18). Das Spiel wird im Bildungsplan, als eine spezifische Art und Weise zu handeln, beschrieben. Dazu werden Wettbewerb und Kampf, Bewegung und Tanz, Nachahmung und Darstellung gezählt.

Kinder können im Spiel ihre Lebenswelt auf eigene Weise verknüpfen. Dabei spielt der Körper eine wichtige Rolle, um sich in Bewegung, Mimik, Gestik und Sprache auszudrücken. Der Körper ist von kindlichen Bildungsprozessen nicht zu trennen. „Kinder nehmen durch ihren Körper unablässig Eindrücke und Empfindungen wahr. Sie hören, sehen und riechen, sie schmecken und tasten, und sie spüren ihren Körper“ (MAS 2013, 35). Über die Sinneswahrnehmungen als wesentliche Voraussetzungen und Triebkräfte für das Handeln, für Erfahrungen und für Erkenntnisse entwickeln Kinder ein Bild von sich in ihrem Körper, lernen nach und nach ihre körperlichen Empfindungen zu unterscheiden und entdecken ihre körperlichen Fähigkeiten. Sie entwickeln ein Gespür für die Notwendigkeit von Aktivität oder Ruhe. *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* spiegelt sich mit den Themen Wohlbefinden und Entspannung wider (vgl. MAS 2013, 35). „Sinnesanregungen, Bewegung, Entspannung, gesunde Ernährung und eine gesunde Umwelt sowie die Akzeptanz in ihrer Körperlichkeit sind grundlegend für das Wohlbefinden von Kindern. Körperliches und seelisches Wohlbefinden tragen dazu bei, dass Kinder phantasievoll spielen, kreativ arbeiten und sich so nachhaltig bilden“ (MAS 2013, 36).

Der Spielraum mit seiner entwicklungsförderlichen Bedeutung und die materiale Erfahrung nehmen einen hohen Stellenwert für kindliche Bildungsprozesse im Bildungsplan ein (vgl. MAS 2013). Bezogen auf die Altersgruppen werden Themen formuliert, bei denen Körper und Bewegung zentral sind: über sinnliche Erfahrungen sowie Körper- und Materialerfahrung Beziehungen aufbauen, das eigene Ich entdecken, sich ausdrücken und kommunizieren (Kinder unter drei Jahren) (vgl. MAS 2013, 40ff.) und komplexes Wissen ableiten durch Erforschen und Erkunden, in Raum und Zeit orientieren, Individualität gestalten und Rollen spielen (Kinder von drei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht) (vgl. MAS 2013, 43ff.). Bei Kindern im Schulalter erweitern sich die Handlungsspielräume, z.B. treffen sie sich auf dem Sportplatz oder trainieren im Sportverein. Sie stellen selbstständig die Balance zwischen Aktivität und Entspannung her und spielen bzw. interagieren mit Gleichaltrigen. Es wird nun vielmehr Sprache zum Medium von Kommunikation und Kontaktaufnahme (vgl. MAS 2013, 45ff.).

Das Thema „Kinder zusammen mit anderen Kindern“ beschreibt die Bedeutung des Spielens für die soziale Entwicklung. Im gemeinsamen Spiel lernen Kinder mit Realität und Fantasie umzugehen, kehren das Verhältnis von Klein und Groß um (So-Tun-Als-Ob-Spiele), nehmen Kontakt zueinander auf, interagieren mit zunehmendem Alter, beginnen Gruppen zu bilden, kooperieren und initiieren eigenständig Spiele, in denen sie auch Regeln entwickeln und diese akzeptieren müssen (vgl. MAS 2013, 50ff.).

„Vor allem im Übergang zum Grundschulalter wählen Kinder bewusst solche Spiele, bei denen sie sich mit Anderen vergleichen können. [...] Die aus dem Vergleich gewonnen Erkenntnisse und Einschätzungen über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen tragen entscheidend zur Weiterentwicklung des Selbstbildes bei. Gemeinsame Aktivitäten ermöglichen es, eigene Potenziale, aber auch Schranken zu erfahren und motivieren Kinder dazu, Erfolge zu wiederholen und Grenzen zu überwinden“ (MAS 2013, 51).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird im Bildungsbereich „Sprache“ berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist ausschlaggebend für die sprachliche Entwicklung. „Sprachentwicklung vollzieht sich in Verbindung mit der gesamten körperlichen und geistigen, intellektuellen und motorischen Entwicklung. Sinnliche Wahrnehmung und Bewegung verlaufen Hand in Hand mit der Sprachentwicklung“ (MAS 2013, 106). Rollenspiele, gemeinsame Spiele (z.B. Brett- oder Kartenspiele), Fingerspiele, Kreistänze und darstellendes Spiel älterer Kinder bieten Sprachanlässe (vgl. MAS 2013, 112). Im Bildungsbereich „Bildende Kunst“ wird Bewegung mit Kunst verbunden, indem Kinder durch den Einsatz des Körpers und in Bewegung mit unterschiedlichem Material (z.B. Farben, Kreide, Kohle und Stifte) künstlerische Erfahrungen und Materialerfahrungen sammeln (vgl. MAS 2013, 141).

Der Bildungsbereich „Darstellende Kunst“ nutzt das Medium Spiel, um in Theaterspielen, Schattenspielen, Pantomime, Oper und Musical, Tanz, Zirkus, Akrobatik etwas darzustellen, etwas besonders deutlich zu machen, Emotionen auszudrücken oder etwas vorzuspiegeln. „Die darstellende Kunst nutzt immer mehrere Sinne. Der Körper ist in Bewegung, er ergreift den Raum, die Bewegung ist für den Darsteller, manchmal auch für den Zuschauer, körperlich spürbar. Der Tanz oder das Theaterstück sind für Andere sichtbar. Sprache, Gesang oder Musik begleiten und unterstützen die Darstellungen“ (MAS 2013, 120). Kinder gewinnen in der darstellenden Kunst neben Körper- und Materialerfahrungen besonders Sozial-, Sprach- und Sprechkompetenzen sowie emotionale Kompetenzen und mathematische Erfahrungen. Über Tanz werden Bewusstsein für den eigenen Körper und Fähigkeiten zur Orientierung im Raum entwickelt. Zudem werden mathematische Erfahrungen hinsichtlich Formen, Mustern und Dimensionen gesammelt (vgl. MAS 2013, 121). Die Verbindung von Musik und Bewegung wird auch im Bildungsbereich „Musik“ vorgenommen. Dabei wird diese Verbindung zu Tanz und stimmlichen Tönen und mündet in Gesang. „Musik wird dann zu einem gemeinsamen Erlebnis“ (MAS 2013, 127). Sprach- und Sozialkompetenzen werden so nebenbei erworben und weiterentwickelt (vgl. MAS 2013, 127).

Die Basis für ein mathematisches Grundverständnis wird im Bildungsbereich „Mathematik“ gelegt. Dabei ist Bewegung und Körper ein wichtiger Bestandteil. Gegenstände werden in den Mund genommen, angefasst und so Größe und Beschaffenheit erfahren. Beim Herumtragen, Einpacken, aufeinander Stapeln oder beim Sortieren werden

Mengen und Gewichte erfasst sowie erkannt, dass Gegenstände nach Kategorien wie Größe, Farbe und Material angeordnet werden können. Durch die Erkundung des Raumes mit ihrem eigenen Körper, mit Gegenständen und Werkzeugen, mit verschiedenen Bewegungen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, lernen Kinder den Raum in seinen mathematischen Dimensionen kennen und erlangen ein Verständnis von der Bedeutung der Begriffe, z.B. oben-unten, hinten-vorn. Sie machen die Erfahrungen über ihren eigenen Körper, dass Körperteile sich zählen, messen und vergleichen lassen. Über den sicheren Umgang mit der Raum-Lage-Beziehung und der damit einhergehenden Orientierung in der Umgebung wird der Grundstein für abstraktere Lernprozesse wie Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt. „Mathematische Erfahrungen und Erkenntnisse durchziehen alle Spiel- und Arbeitsprozesse der Kinder, daher gibt es in der Tageseinrichtung keine festen Zeiten, in denen ‚Mathe gelernt‘ wird“ (MAS 2013, 136).

Der Bildungsbereich „Natur“ lässt die Kinder zu Naturforschern werden. Kinder sammeln durch Probieren sinnliche Eindrücke und erfahren etwas über die Beschaffenheit der Dinge und der Stoffe in der Natur. „Kinder drücken ihre Erfahrungen und neu gewonnenen Erkenntnisse nicht nur in Worten, sondern in Bewegungen und Gesten, in Bildern, Zeichnungen, Skizzen und in schematischen Darstellungen sowie in Konstruktionsplänen und Modellen aus. So dokumentieren sie ihr Vorgehen“ (MAS 2013, 139). Kinder machen Erfahrungen mit der Kraft des Wassers durch eine Welle, die sie am Strand umwirft, mit der Luft durch schnelles Bewegen und mit der Erde durch Anfassen, Kneten, Zerbröseln, Werfen (vgl. MAS 2013, 141ff.). Kinder lernen, sich mit Technik auseinanderzusetzen im Bildungsbereich „Technik“, z.B. beim Bauen mit Bauklötzen, beim Umgang mit Computern oder beim Spielen im Sand. So beabsichtigen Kinder, z.B. ein Raumschiff zu bauen und damit ins Weltall zu fliegen. Sie formulieren ein Ziel und fassen einen Plan. „Sie entwickeln dann ihre Arbeitsschritte und greifen auf spezifische Werkzeuge und Materialien zurück, um Gegenstände mehr oder weniger genau nach einem realen oder fantasierten Vorbild zu bauen oder umzufunktionieren. Sie probieren aus, wie sich die Seitenwände aus Brettern zusammensetzen lassen und schneiden Löcher in Pappkartons als Fenster“ (MAS 2013, 148).

Im Bildungsbereich „Körper“ wird das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) mit dem Thema Gesundheit verknüpft (*Medium der Gesundheitsförderung*). Körperlichkeit und Körpererfahrungen sind Voraussetzungen für das Wohlbefinden. „Der Körper dient nicht nur dazu, Wohlbefinden auszudrücken, sondern auch dazu, Wohlbefinden aktiv herzustellen. Dies geschieht durch Bewegung, durch die Wahrnehmung und Verarbeitung vielfältiger Sinnesanregungen, durch die Fürsorge für den eigenen Körper und den achtsamen Umgang damit durch andere“ (MAS 2013, 94). In diesem Bildungsbereich ist ebenso die Gestaltung von Spielräumen grundlegend für das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden. Im Mittelpunkt

stehen die Themen „Körper erkunden“, „mit dem Körper erkunden“, „in Bewegung sein“, „sich entspannen“, „körperliche Nähe spüren“ und „Mahlzeiten als körperliche, soziale und sinnliche Erfahrungen“ (vgl. MAS 2013, 93ff.).

Das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* findet Berücksichtigung, wenn Bewegung als Motor von Bildungsprozessen betrachtet wird und die Verbindung von Bewegung mit dem Bildungsbereich „Mathematik“ hergestellt wird, da über Raumwahrnehmung mathematische Erfahrungen ermöglicht werden. Ein wichtiger und notwendiger Bestandteil von Bildungsprozessen ist auch das Spüren von innerer und äußerer Ruhe. Hier geht es um die Kompetenz zwischen An- und Entspannung zu regulieren, die auch als Basisvoraussetzung für schulisches Lernen gilt (vgl. MAS 2013, 95).

#### 7.6.13.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Rahmenlehrplan für Grundschulen in Sachsen-Anhalt wird Bewegung wenig thematisiert. Die zwei Bewegungsbezüge zeigen sich wie folgt: die Grundschule versteht sich als ein Lernort, Lebens- und Erfahrungsraum, in dem entdeckendes Lernen und handelndes Begreifen möglich ist, dabei werden „eigene Lernanstrengungen und Lernerfolge in angemessener Zeit und Umgebung ermöglicht und reflektiert“ (MK 2007a, 10). Gleichzeitig ist die grundschulgemäße Form des Lernens das aktive und individualisierte Lernen, das sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten, die für die Lernenden bedeutsam sind, vollzieht (vgl. MK 2007a, 12).

#### 7.6.13.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ ist die Bewegungsthematik im gesamten Dokument vorhanden. Grundlegend ist ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*), in dem sich auch Ansätze einer gesundheitsbezogenen Perspektive wiederfinden. Dabei wird an den Erfahrungen im Elementarbereich angeknüpft und motorische Kompetenzen erweitert. „Die umfassende Erweiterung des Bewegungsrepertoires entspricht dem alterstypischen Bewegungsbedürfnis und bildet die Basis für eine breite motorische Handlungsfähigkeit“ (MK 2007b, 5). Die Inhaltsbereiche des Sportunterrichts wie „Spielen“, „Laufen, Springen, Werfen“, „Bewegen an Geräten“, „Rhythmisches Bewegen“, „Gestalten, Tanzen“, „Gleiten, Rollen, Fahren“ und „Bewegen im Wasser“ vermitteln die Grundformen des Bewegens zur Hinführung zum Sport (*Bewegung als Lerngegenstand*) vorwiegend mit dem Gedanken, vielseitige Körpererfahrungen zu sammeln und konditionelle sowie koordinative Fähigkeiten zu verbessern (vgl. MK 2007b, 10ff.).

Der Sportunterricht hat die Aufgabe, neben Freude am Entdecken und Erproben von Bewegung zu wecken und zu erhalten, „ein dauerhaftes Interesse an körperlicher Betätigung als Grundlage einer gesundheitsorientierten Lebensführung zu festigen sowie durch die aktive Auseinandersetzung mit Objekten und Situationen die Bildung kognitiver Strukturen zu unterstützen“ (MK 2007b, 5) (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*). Der Inhaltsbereich „Fit werden-gesund bleiben“ beschreibt die gesundheitsbezogenen Themen (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*), wie die Förderung der physischen Gesundheit durch Ausdauerbelastungen und Kräftigungsübungen (vgl. MK 2007b, 10). Kinder sollen die Wirkung von Bewegung auf Körper, Gesundheit sowie persönliches Wohlbefinden erfahren (vgl. MK 2007b, 5).

Neben der Förderung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten sowie motorischer Fertigkeiten werden auch entwicklungsbezogene Kompetenzen (*Medium der Entwicklungsförderung*) durch einen vielseitig und abwechslungsreich gestalteten Sportunterricht erworben, z.B. Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und des Körperbewusstseins, Erwerb sozialer Kompetenzen (Kooperation und Verantwortung für sich und andere, Fairness, Anerkennen von Fähigkeiten und Erfolgen anderer) und Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (durch Erleben von Erfolg bzw. Misserfolg und mit deren Umgang) (vgl. MK 2007b, 6).

Abschließend formuliert der Lehrplan Verknüpfungen des Sportunterrichts mit anderen Fächern (*Bewegung als Medium des Lernens*). Das Lesen von Übungs- und Stationskarten, Spielregeln und deren Umsetzung sowie die Gestaltung von Bewegungsspielen ermöglichen die Vervollkommnung bereits vorhandener Lesefertigkeiten (Lesekompetenz). Eine mathematische Grundbildung erwerben Kinder beim Addieren und Vergleichen von Ergebnissen, bei Zeit- und Weitenmessungen, bei Orientierungsübungen im Raum mit Spielformen wie Platzsuch- und -wechselspielen sowie bei zahlreichen Übungs- und Aufstellungsformen (vgl. MK 2007b, 17).

#### **7.6.14 Schleswig-Holstein**

Für das Bundesland Schleswig-Holstein wurden für die Analyse drei Dokumente berücksichtigt: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1), der Rahmenlehrplan für Grundschulen (Fall 2) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

##### **7.6.14.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein wird die Bewegungsthematik insbesondere im eigenständigen Bildungsbereich berücksichtigt. Das Bewegungsverständnis entspricht dem Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*. Dies drückt sich in folgenden Themenbereichen aus. Zum einen begreifen die Leitlinien „Bildung als Aneignungstätigkeit eines aktiven Kindes in sozialen Bezügen“ (MBK 2009, 5) im Sinne

von Selbstbildung. Das Kind setzt sich kompetent, aktiv und neugierig mit der Welt auseinander, entwickelt ein Verständnis von der Beschaffenheit der Welt und seiner Bedeutung in der Welt (vgl. MBK 2009, 5). Zum anderen definieren die Leitlinien die Kompetenzbereiche der Kinder. Dabei wird speziell die Sozialkompetenz im Spiel erworben. Kinder bewältigen „gemeinsam Aufgaben, lernen sich in andere einzufühlen, mit anderen zu kooperieren, sich gegenseitig zu helfen, Verantwortung für eine gemeinsame Sache zu übernehmen, konstruktiv Kritik zu üben oder auf Argumente anderer Kinder einzugehen“ (MBK 2009, 11).

Die Bildungsleitlinien machen einen Exkurs zum Thema „Spiel“. Dabei wird *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung und des Lernens* deutlich. Zum einen ist das Spielen eine wichtige kindliche Form der Weltaneignung und zum anderen besteht die Verbindung von Spielen und Lernen. „beim Toben, beim Kreisspiel, beim Bauen mit Klötzen, beim Rollenspiel. [...] Das Spiel ermöglicht dem Kind, seine Welterfahrungen im eigenen Rhythmus, mit allen Sinnen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu vertiefen, zu wiederholen und zu üben“ (MBK 2009, 50).

Unter *Bewegung als Medium des Lernens* gewinnt die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen an Bedeutung, z.B. wird häufig Musik mit Bewegung verbunden. „Kinder tanzen, hüpfen oder laufen im Rhythmus der Musik. Aber auch andere Aktivitäten werden mit Musik verbunden - z.B. malen, matschen, kneten“ (MBK 2009, 25). Der Bildungsbereich „Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation - oder: mit Anderen sprechen und denken“ macht den Zusammenhang von Sprache und Bewegung deutlich: Sprache „kann auch durch Gestik, Mimik, Bewegung, Gebärden, Bilder, Zeichen und vieles mehr erfolgen. [...] Die Grundlagen der Sprache sind die Wahrnehmung und die Bewegung“ (MBK 2009, 31).

Mathematische Erfahrungen machen Kinder durch Messen und Wiegen, indem sie Maßeinheiten auch zu ihrem Körper ins Verhältnis setzen, z.B. wie groß bin ich, wie groß sind andere. Raumerfahrungen sind für Kinder Erfahrungen mit sich selbst im Raum, z.B. in der großen Halle oder der kleinen Höhle. Dies wird im Bildungsbereich „Mathematik, Naturwissenschaft und Technik - oder: die Welt und ihre Regeln erforschen“ verdeutlicht (vgl. MBK 2009, 35). Die Natur zu erleben, ist häufig mit Bewegung verbunden, z.B. auf der Wiese toben oder auf den Baum klettern. Beim Bauen und Konstruieren machen Kinder Erfahrungen mit Technik, z.B. auf der Wippe oder beim Schaukeln. Erfahrungen in einer Bewegungsbaustelle werden ebenfalls berücksichtigt (vgl. MBK 2009, 36f.).

Der Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Bewegung“ formuliert ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*). Kindern können sich und die Welt durch Bewegung und über ihren Körper mit allen

Sinnen entdecken. Es geht um Körpererfahrungen sowie die entwicklungsförderliche Bedeutung des Spielraums (vgl. MBK 2009, 28ff.).

Hier spielt auch *Bewegung als Medium des Lernens* eine Rolle, indem Lernen und Bewegen als Einheit verstanden werden. „Bewegung und sinnliche Wahrnehmung stören nicht das kindliche Lernen, sondern ermöglichen es. Zudem fördert Bewegung die Durchblutung des Gehirns und steigert so die Konzentration“ (MBK 2009, 30). Im Zusammenhang mit einer gesundheitsorientierten Perspektive geht es dem Bildungsbereich darum, Prävention in Bezug auf Gesundheit und Bewegungsfreude zu ermöglichen sowie sich mit Wohlbefinden und Unbehagen auseinanderzusetzen (vgl. MBK 2009, 30).

#### 7.6.14.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen

Im Rahmenlehrplan für den Primarbereich des Bundeslandes Schleswig-Holstein ist die Bewegungsthematik in einigen Abschnitten verankert. Es zeigt sich ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*). Das Spielen nimmt im Unterricht der Grundschule einen wichtigen Schwerpunkt ein, bei dem ein kindgemäßer Ausdruck, Verarbeitung von Erlebnissen und Umgang mit Spannungen sowie der Kommunikation ermöglicht wird. Dies ist wiederum wichtig für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. „Besonderes Gewicht haben kombinierende, erfindende, kommunikative sowie darstellende und kreative Spiele“ (MBWFK 1997, 10).

Für die Eingangsphase beschreibt der Rahmenlehrplan „Lernen im Spiel und spielendes Lernen“ als einen umfangreichen Teil der schulischen Arbeit, der bereits schon im Elementarbereich (z.B. Kita) als wesentlicher Aspekt vorkommt (vgl. MBWFK 1997, 11). *Bewegung als Medium des Lernens* wird ebenso deutlich. Durch das Spiel wird den Kindern die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ermöglicht. „Es ist ein wesentliches Erfahrungsfeld, in dem sie Verständnis für die Funktion von Ordnungssystemen wie zum Beispiel Regeln und Vereinbarungen entwickeln“ (MBWFK 1997, 11). Kinder können im Spiel und in der Freiarbeit ihren Interessen und Bedürfnissen und ihrem Wunsch nach Selbstständigkeit nachgehen. Darüber hinaus formuliert der Rahmenlehrplan verschiedene Leitthemen, bei deren Erarbeitung „die Schülerinnen und Schüler zum aktiven und kreativen Handeln, zum Gestalten, Erkunden, Erfahren und Erforschen angeregt [werden]“ (MBWFK 1997, 15).

#### 7.6.14.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ weist die Bewegungsthematik im gesamten Dokument auf und hat ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*), das Grundformen des Bewegens, körperliche Betätigung und Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert. Ziel ist, eine aufgeschlossene Grundeinstellung



zu körperlichen Aktivitäten zu entwickeln, die den Zugang zur außerschulischen, lebenslangen sportlichen Betätigung (Freizeitverhalten) eröffnet. „Zur Förderung der kindlichen Entwicklung werden ständig vielseitige, intensive Belastungsreize in altersgemäßen Formen in Hinblick auf Koordination, Beweglichkeit, Schnelligkeit, Kraft und Ausdauer gesetzt“ (MBWFK o.J., 174). Erwerb der Grundformen der Bewegung sowie das Erleben von Spiel- und Wettkampfformen zielen auf das spätere Ausüben entsprechender Sportarten z.B. Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Gymnastik/Tanz und Sportspiele. Die Stärkung des Selbstwertgefühls durch Leistung und Erfolg, Wettkampf und die Sozialerziehung spielen dabei eine Rolle (vgl. MBWFK o.J., 173).

Daneben zeigen sich auch ein entwicklungsorientiertes (*Medium der Entwicklungsförderung*) und gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*). Der Sportunterricht zielt auf eine „umfassende Förderung der Sinne und der gesamten Persönlichkeit“ (MBWFK o.J., 173) sowie auf den Erhalt der eigenen Gesundheit. Der Schulsport nimmt eine ganzheitliche Sichtweise ein. Ziele sind erlebnispädagogische Akzentuierung mit den Themenbereichen Spannung, Risiko und Abenteuer, Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit (z.B. mit den Aspekten Eindruck, körperliche und materiale Erfahrung), ästhetische Erziehung mittels Ausdruck, Darstellung und Gestaltung sowie die Gesundheitserziehung mittels der Themen Gesundheit, Fitness und Wohlbefinden (vgl. MBWFK o.J., 173).

Der Unterricht soll durch „tägliche Bewegungszeit“ und „Pausenaktivitäten“ (MBWFK o.J., 182) angeregt und ergänzt wird. „Bewegungszeiten kommen dem Bedürfnis des Kindes entgegen, können solches Bedürfnis auch wecken, dienen der Auflockerung des Schultages und der -stunde und haben insgesamt eine pädagogisch orientierte, fächerübergreifende Ausgleichs- und Lernfunktion“ (MBWFK o.J., 182). Das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* wird hier mit der Strukturierung des Schulalltags deutlich.

### 7.6.15 Thüringen

Für das Bundesland Thüringen sind in die Analyse zwei Dokumente eingegangen: der Bildungsplan für Kitas (Fall 1) und der Lehrplan für das Fach „Sport“ (Fall 3).

#### 7.6.15.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas

Im Bildungsplan des Bundeslandes Thüringen ist die Bewegungsthematik vor allem im eigenständigen Bildungsbereich „Physische und psychische Gesundheitsbildung“ verankert. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* und ist mit einem lernorientierten Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) verbunden.

Lernen ist eine Voraussetzung für Bildung und wird als aktiver Prozess beschrieben. „Dabei werden im Gehirn neue Strukturen gebildet, bisherige Erfahrungen mit neuen Informationen verknüpft und vielfältige Querbezüge entwickelt“ (TMBJS 2015, 9). Es geht um die individuelle Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt. Kinder und Jugendliche erschließen sich die Welt neugierig und forschend und setzen sich mit ihr auseinander. Bildung wird als „ein vom einzelnen Menschen ausgehendes aktives Geschehen, eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst“ (TMBJS 2015, 9) definiert und hebt die Eigentätigkeit des Menschen hervor. In diesem Zusammenhang wird das Spiel für das Lernen bedeutsam. „Kinder und Jugendliche erkennen, erobern und reflektieren die Welt oft im Spiel. Sie erschließen sich die Welt an allen Orten, z.B. zu Hause, in den Bildungseinrichtungen, im Internet, mit Freund\_innen. Kennzeichnend ist das hohe Maß an Selbstbestimmtheit und die Orientierung an situativen Interessen. Spielerisches Lernen kann das ganze Leben lang von Bedeutung sein“ (TMBJS 2015, 10).

Es wird auch die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen betont, insbesondere die Entwicklung der Spielfähigkeit, die sich im Laufe der Lebensspanne verändert. Die Entwicklung und Formen des kindlichen Spiels werden explizit am Ende des ersten Kapitels aufgeführt. Durch Bewegungsspiele können besonders am Anfang des Lebens Wahrnehmungen und Bewegungen gezielt gefördert werden. „Das Spiel ist in allen Bildungsbereichen die Haupttriebkraft der Entwicklung und dies insbesondere, je jünger ein Kind ist. Dabei gilt, dass Spiele immer bildungsbereichsübergreifende Wirkungen haben, auch wenn man Zuordnungen vornehmen kann“ (TMBJS 2015, 55). Die basale Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt durch Wahrnehmung und Bewegung. „Gegenstände werden ertastet, ergriffen, bewegt und verändert. Mit fortschreitender Auseinandersetzung sind der direkte Umgang mit Gegenständen und die direkte Handlung in konkreten Situationen nicht mehr erforderlich; nun kann beispielsweise über Gegenstände oder Situationen nachgedacht werden, ohne dass sie real vorhanden sind“ (TMBJS 2015, 15).

Inhalte der Bildungsbereiche können, z.B. basal auf körperliche Art erfahren und mit zunehmendem Alter auf sehr abstrakte Weise, wahrgenommen werden. Der vorliegende Bildungsplan differenziert unterschiedliche Modi der Weltaneignung. Davon werden zwei in Verbindung mit Bewegung gebracht. Basale Bildungsprozesse, die grundlegende Bildungserfahrungen umfassen, sind „eng an stabile emotionale Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen gebunden“ (TMBJS 2015, 15) und erfolgt über Sinneserfahrungen. Durch Wahrnehmung und Bewegung können sich „komplexer werdende (kognitive) Fähigkeiten“ (TMBJS 2015, 15) entwickeln.

Die elementare Bildung, die die erste Auseinandersetzung mit abstrakten und komplexen Phänomenen definiert, meint die kreative und eigensinnige Erkundung von Gegenständen, Prozessen und Zusammenhängen in der Umwelt. Dabei werden subjektive Theorien entwickelt und Erfahrungen und Weltwissen fließen in die Spiele ein. Bezogen auf die Aneignung der Welt beschreibt der Bildungsplan auch die Aneignung von Räumen „als Handlung, die von Kindern und Jugendlichen als Kompetenz in Bildungsprozessen entwickelt werden muss“ (TMBJS 2015, 35). Dabei werden folgende Punkte aufgelistet: „eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt, kreative Gestaltung von Räumen mit Symbolen, Inszenierung und Verortung im Raum, Erweiterung des Handlungsraumes, Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements, Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz, eigentätige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller Räume, Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen“ (TMBJS 2015, 35). In diesem Zusammenhang wird auf die Selbstwirksamkeit und die eigenständige Lebensführung sowie die Erweiterung der Handlungsfähigkeit fokussiert (TMBJS 2015).

*Bewegung als Medium des Lernens* weist die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen auf. Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ beschreibt die basale sprachliche Bildung, bei der Bewegungsmöglichkeiten und die Stimme „durch unterschiedlichste Laute und mit Vergnügen an Wiederholung und Rhythmisierung“ (TMBJS 2015, 67) ausprobiert werden. Darauf folgend wird die elementare sprachliche Bildung mit Bewegung zusammengeführt, wenn eigene Handlungen mit Sprechen begleitet werden, was wiederum Problemlösungen unterstützt. „Sprache wird kreativ gebraucht, indem Wörter erfunden, täglich neue Wörter erlernt werden und mit sprachlichen Formen unkonventionell umgegangen wird. [...] Insbesondere im Rollenspiel wird deutlich, dass die sprachliche Interaktion sich von konkreten Handlungen abzulösen beginnt“ (TMBJS 2015, 67).

Der Bildungsbereich „Naturwissenschaftliche Bildung“ betont unter der basalen Bildung die Sinneswahrnehmung und damit den ersten Zugang zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, z.B. Wirkung von Schwerkraft, Umgang mit verschiedenen Aggregatzuständen von Wasser, Gewinn optischer Eindrücke. In erster Linie werden diese

Erfahrungen im Spiel ermöglicht. Darüber hinaus wird auch unter der primären naturwissenschaftlichen Bildung in spielerischer Form durch Ausprobieren und Entdecken, Erkunden und Erproben die Welt erforscht. Der materialen Erfahrung wird eine enorme Bedeutung zugeschrieben (vgl. TMBJS 2015, 137).

Der Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ beschreibt die erste (basale) Auseinandersetzung mit der Umwelt in spielerischen Situationen gemeinsam mit anderen Menschen. Hier spielen Orientierung, materiale Erfahrung und unterschiedliche Räume, Begreifen von Beziehungen und Regelmäßigkeiten eine wichtige Rolle für die Entdeckung und Erkundung der Umgebung. Das frühe Verständnis für Muster im mathematischen Sinn wird unterstützt und erste Orientierungen im Raum und in der Zeit werden ausdifferenziert (vgl. TMBJS 2015, 164).

Der Bildungsbereich „Musikalische Bildung“ verknüpft Bewegung sehr differenziert mit seinen Inhalten. Mit der Bewegung sind Hören, Sehen und Fühlen vernetzt, kann sich Wissen über Musik und die geistige Auseinandersetzung mit der Musik angeeignet werden. „Das Hören, die Bewegung, das Singen und das Instrumentalspiel sind wichtige Felder in der Auseinandersetzung mit der Vielfalt musikalischer Welten“ (TMBJS 2015, 185). In Bezug auf Bewegung stehen folgende Themen im Mittelpunkt: differenzierte Vernetzung sinnlicher und motorischer Komponenten, bewegungsorientierte musikpädagogische Konzepte, Vernetzung von Musik und Bewegung in der Tanzpädagogik, Begegnung der Ausdrucksmedien Sprache, Bewegung und Musik im Darstellenden Spiel, Bewegung als ein Ausdrucksträger verbunden mit der Musik. Durch die basale musikalische Bildung werden, z.B. durch das Singen mit Bezugspersonen und Experimentieren mit Klangobjekten und Instrumenten, Geborgenheit erfahren und eine sensomotorische Erkundung der (Klang-)Welt ermöglicht. „Musik und Bewegung tragen zur vernetzten Verarbeitung von Sinneseindrücken bei“ (TMBJS 2015, 191). Die elementare musikalische Bildung hebt Musik als ein wichtiges Kommunikations- und Ausdrucksmittel im Alltag von Kindern und Jugendlichen hervor. Musik bietet Anlässe sich zu bewegen, die Stimme zu erkunden und mit Klängen zu experimentieren (vgl. TMBJS 2015, 191).

Der Bildungsbereich „Künstlerisch-ästhetische Bildung“ zeigt Potenziale des aktiven, handelnden Umgangs mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen auf. Die Unterstützung von Selbstbildungsprozessen der Kinder ist dabei wesentliche Aufgabe (vgl. TMBJS 2015, 222). Dieser Bildungsbereich beschreibt Verknüpfungen mit anderen Bildungsbereichen (sprachliche und schriftsprachliche Bildung, physische und psychische Gesundheitsbildung, musikalische Bildung, Medienbildung). Die basale Bildung beinhaltet die Anregung der Sinneswahrnehmung und das Ausprobieren sowie das Weiterentwickeln von bereits vorhandenen Fähigkeiten durch unterschiedlichste Materialien und Dinge. Für diese eigentätige Erkundung müssen Räume und Materialien zur Verfügung stehen. „In der

Auseinandersetzung mit Materialien und Objekten entsteht erstes Wissen über die Welt und, vermittelt über Reaktionen von anderen, über sich selbst. Die Erforschung der Welt wird durch die zunehmende Entwicklung der Auge-Hand-Koordination und der Fähigkeiten zur Fortbewegung gefördert. Dabei werden auch räumliche Erfahrungen erweitert“ (TMBJS 2015, 231).

Der Bildungsbereich „Philosophisch-weltanschauliche Bildung“ weist zwei entwicklungsorientierte Bewegungsbezüge auf: im Spiel erfolgt die Entwicklung eines Wir-Gefühls und die Motivation zu Aneignungsprozessen (vgl. TMBJS 2015, 255f.). Für den Bildungsbereich „Religiöse Bildung“ wird der Raum mit seiner entwicklungsfördernden Bedeutung hervorgehoben: Rückzugs-, Bewegungs- und Erfahrungsräume zum Erleben und Ausdrücken von Emotionalität sowie Handlungsräume und Anforderungssituationen zur Erfahrung eigener Autonomie, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit (vgl. TMBJS 2015, 287).

Im eigenständigen Bildungsbereich „Physische und psychische Gesundheitsbildung“ liegt ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis vor (*Medium der Gesundheitsförderung*), das gesundheitspezifische Verhaltensweisen, z.B. körperliche Aktivität, Bewegung, Sport und Ernährung, in den Mittelpunkt stellt. Es wird die kompensatorische Wirkung von Bildungsinstitutionen betont. „Spielt beispielsweise im Elternhaus Bewegung keine Rolle, kann eine motivierende Gestaltung von Bewegungsangeboten in Bildungseinrichtungen Kindern und Jugendlichen eine neue Perspektive eröffnen“ (TMBJS 2015, 94). Im Fokus steht ebenso der sozialräumliche Aspekt unter einer gesundheitsorientierten Perspektive. „Kinder können in Umgebungen aufwachsen, die wenig Anregung oder Raum für Bewegungserfahrungen bieten - wie beispielsweise beengte Wohnverhältnisse und mangelnde Settings zum Bewegungslernen (Sport, Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst etc.). Das Risiko dafür ist in Familien mit begrenzten finanziellen Mitteln oft höher“ (TMBJS 2015, 95).

In Bezug auf die basale physische und psychische Gesundheitsbildung wird körperliche Aktivität und Bewegung betont. „Schon im Mutterleib bewegt sich das ungeborene Kind und erhält Anreize für die Entwicklung der Sinnessysteme, die der Körperwahrnehmung dienen (propriozeptives und vestibuläres Sinnessystem). Nach der Geburt spielen die Nahsinne (z.B. Gleichgewicht und Tasten) für die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen eine lebensnotwendige Rolle“ (TMBJS 2015, 95). Der Wechsel zwischen aktiver Bewegung und passivem Bewegtwerden leistet einen Beitrag zum Wohlbefinden. „Körper und Bewegung sind die Mittler zwischen Selbstempfindung, Bezugsperson und Umwelt. Emotionale Sicherheit stärkt das Zutrauen in das „eigene“ Wachsen. Gesundheitliche Bildung gehört deshalb in das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, Ruhe und Bewegung“ (TMBJS 2015, 96).

Körperliche Aktivität und Bewegung meint unter dem Gesichtspunkt der elementaren Gesundheitsbildung die körperliche Entwicklung in Bezug auf Erweiterung der motorischen Fähigkeiten, Bewältigung motorischer Aufgaben, Wahrnehmungsfähigkeit und Körperbeherrschung, ebenso Kompetenz zur Regulation von Spannung und Entspannung sowie Risikokompetenz und psychische Widerstandsfähigkeit (vgl. TMBJS 2015, 97f.). Unter der primären Gesundheitsbildung wird ein umfangreiches Wissen zu einer gesunden Lebensweise (Ernährung, Bewegung, Vermeidung von Unfällen, Krankheiten usw.) gefasst, was Kinder auf vielfältige Art entwickeln können, z.B. durch Beobachten, Lesen, Interaktion mit Gleichaltrigen (vgl. TMBJS 2015, 98f.).

Körperliche Aktivität und Bewegung ermöglichen in dieser Altersstufe eine Verbesserung koordinativer Fähigkeiten, eine Verfeinerung des Bewegungsflusses durch die immer bessere gedankliche Vorwegnahme von Bewegungen und die Herausbildung von Bewegungspräferenzen beim Sport (*Bewegung als Lerngegenstand*) und in der Begegnung mit Tanz und Musik oder in anderen Kunstformen (*Medium des Lernens* durch Verbindung mit den Bildungsbereichen „Musikalische Bildung“ und „Künstlerisch-ästhetische Bildung“) (vgl. TMBJS 2015, 98). In Bezug auf Ernährung bildet sich zunehmend eine Kritikfähigkeit gegenüber eigenen Ernährungs- und Bewegungsgewohnheiten und denen anderer aus. Hierdurch wird Gesundheit erhalten oder verbessert (vgl. TMBJS 2015, 99).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* findet durch die entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums und der materialen Erfahrung Berücksichtigung (vgl. TMBJS 2015, 98f.). *Bewegung als Medium des Lernens* wird durch den Aspekt der bewegten Schule und des bewegten Kindergartens als Prävention oder als allgemeine Gesundheitsförderung thematisiert. Es wird das Beispiel eines Konzeptes zur „Bewegungsfreundlichen Schule in Thüringen“ für die ganzheitliche Gesundheitsförderung vorgestellt (vgl. TMBJS 2015, 123).

#### 7.6.15.2 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“

Im Lehrplan für das Fach „Sport“ wird die Bewegungsthematik mit allen Bedeutungsfeldern im gesamten Dokument berücksichtigt. Der Sportunterricht ist ein fester Bestandteil der Thüringer Grundschule und umfasst vor allem ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*).

Über die Auseinandersetzung mit den körperlichen Grenzen und Möglichkeiten in Bewegung, Spiel und Sport werden motorisch-sportliche, soziale und kognitive Anforderungen im Sportunterricht bewältigt, die „einen spezifischen, unverwechselbaren Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers“ (TMBWK 2010, 5) leisten. Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Stärkung des Selbstbildes, die Entwicklung von fairem Miteinander als Grundlage sportlichen Handelns und die Erfahrung kognitiver Leistungen

als Voraussetzung und Ergebnis motorisch-sportlicher Leistungsentwicklung tragen dazu bei (vgl. TMBWK 2010, 5).

Verbunden ist das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis mit einem klassischen (*Bewegung als Lerngegenstand*) und einem gesundheitsorientierten (*Medium der Gesundheitsförderung*). Die motorisch-sportliche Leistungsfähigkeit trägt zu Einschätzung, Erhalt und Steigerung eigener Gesundheitsvorsorge und persönlicher Bestätigung bei. Über den Sportunterricht wird faires und tolerantes Verhalten sowie kooperatives Handeln gefördert und die Motivation der Kinder, über die Schulzeit hinaus mit Freude sportlich aktiv sein zu wollen, entwickelt. „Ziel der Kompetenzentwicklung im Sportunterricht ist die sportliche Grundbildung des Schülers, die sich in einer komplexen sportlichen Handlungsfähigkeit zeigt“ (TMBWK 2010, 5).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* betont auch die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport, um zunehmender Bewegungsarmut und mangelnder Kommunikation bei Kindern entgegenzuwirken. Der Sportunterricht legt für die genannten Punkte die Grundlagen und stellt die Erweiterung von Bewegungs- und Körpererfahrungen einschließlich senso- und psychomotorischer Fähigkeiten, die Entwicklung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten einschließlich der Beweglichkeit, den Erwerb von Grundformen der Bewegung und sportlicher Handlungsfähigkeit und den Erwerb und Nachweis der Schwimmfähigkeit in den Mittelpunkt. „Sportunterricht zielt damit einerseits auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sport und andererseits auf den Erwerb von Handlungsfähigkeit durch Sport“ (TMBWK 2010, 5). Die Entwicklung sportlicher Handlungsfähigkeit wird auch durch Bewegungsangebote für Pausen, Arbeitsgemeinschaften, Sportfeste, das Ablegen des Sportabzeichens und Schulsportwettbewerbe sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und Sportvereinen der Region unterstützt (vgl. TMBWK 2010, 6).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird bezüglich der Rhythmisierung des Lehrens und Lernens thematisiert. Vielfältige Bewegungsaktivitäten im Sportunterricht leisten dazu einen Beitrag. Es gibt zusätzlich zum obligatorischen Sportunterricht Fördermaßnahmen, eingerichtet für Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten sowie für Schüler, die des Sportförderunterrichts bedürfen. Diese Fördermaßnahmen zielen auf eine individuelle Förderung ohne Zeit- und Leistungsdruck und auf den Abbau von Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen. Über die Erweiterung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten leistet der Sportförderunterricht auch einen Beitrag zum Abbau sozialer Randstellungen und somit zu einer ausgeglichenen psychischen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (vgl. TMBWK 2010, 6).

Bei der Formulierung von Zielen des Kompetenzerwerbs wird nach Schuleingangsphase und Klassenstufen drei und vier unterschieden. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist in der Schuleingangsphase vorherrschend. Schwerpunkt des Sportunterrichts ist die Förderung der Wahrnehmungsleistungen in den sensomotorischen Basisfähigkeiten wie der taktil-vestibulären Wahrnehmung, der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung, der visuellen Wahrnehmung und der auditiven Wahrnehmung sowie die Entwicklung psychomotorischer Kompetenzen über Körper- Sozial- und Materialerfahrungen. Dabei geht es um eine vertiefende Herausbildung des Körperschemas (Körperorientierung, -kenntnis und -ausdehnung) und des Körperbildes (Körperbewusstsein, -ausgrenzung und -einstellung), einen variantenreichen Umgang mit Groß- und Klein- sowie Alltagsmaterialien (Wäscheklammern, Untersetzern, Papprollen, Zeitungen, Luftballons usw.) und um die Entwicklung von Sympathie, Empathie, Teamgeist, Frustrationstoleranz, Kommunikationskompetenzen und -strategien sowie gegenseitige Rücksichtnahme, Fairness und Hilfe. Zusammenfassend werden Bewegungsformen erprobt, Bewegungskönnen und -sicherheit zunehmend erlangt und Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers und die Freude am aktiven Miteinander erlebt (vgl. TMBWK 2010, 9f.).

Der Sportunterricht der Klassenstufen drei und vier baut auf den vielfältigen sozialen und motorischen Erfahrungen aus der Schuleingangsphase auf. Folgende Lernbereiche weisen ein klassisches Bewegungsverständnis auf. Der Lernbereich „Spielen“ fördert über vielfältige Spiele, Spielformen und vereinfacht gestaltete Sportspiele „die Freude am gemeinsamen Spiel“ (TMBWK 2010, 12), entwickelt die allgemeine Spielfähigkeit weiter, bietet die Möglichkeit zum Erlernen der Sportspiele, ermöglicht dem Schüler konditionelle und koordinative Fähigkeiten zu vervollkommen, sich „Regelkenntnisse und Grundverhaltensmerkmale im Spiel miteinander bzw. gegeneinander“ (TMBWK 2010, 12) anzueignen und „Fairness, Toleranz, den Umgang mit Sieg und Niederlage sowie Rücksichtnahme gegenüber Partnern bzw. Gegnern“ (TMBWK 2010, 12) zu lernen.

Im Lernbereich „Laufen-Springen-Werfen“ wird „an das alltags- und spielmotorische Können des Schülers“ (TMBWK 2010, 13) angeknüpft. Die bewusste Verbesserung koordinativ-konditioneller Fähigkeiten erfolgt durch zielstrebiges Üben. Es werden dabei grundlegende leichtathletische Fertigkeiten im Laufen, Springen und Werfen entwickelt und „Bewegungs-, Körper- und Materialerfahrungen durch den Einsatz unterschiedlicher Geräte/Materialien erweitert“ (TMBWK 2010, 13). Erfahrung ihrer eigenen Leistungsmöglichkeiten und -grenzen in verschiedenen Disziplingruppen, Wettkampfsituationen und Kenntnisse zu leichtathletischen Regeln und Bewegungsabläufen sind Inhalte des Sportunterrichts (vgl. TMBWK 2010, 13).

Der Lernbereich „Tanzen und Gymnastik“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ihre Wahrnehmungsfähigkeiten zur Optimierung des Gefühls für Bewegungen in Raum und



Zeit weiterzuentwickeln. „Gemeinsame Bewegung nach Musik fördert die Freude des Schülers am Tanzen und Gestalten. Der Schüler erfährt seinen Körper als elementares Ausdrucksmittel und erlernt die Fähigkeit, gymnastische, tänzerische und rhythmische Bewegungsformen darzustellen“ (TMBWK 2010, 14). Kreativität, Abbau von Hemmungen, Neugier und Mut und bewusste An- und Entspannung des Körpers sind weitere Ziele (vgl. TMBWK 2010, 14).

Vielfältige motorische Erfahrungen an Geräten und in unterschiedlichen Körperlagen im Raum (z.B. hängend, kopfüber) können Schüler im Lernbereich „Turnen“ sammeln. Turnerische Fertigkeiten werden erweitert, konditionelle Fähigkeiten (Kraftausdauer, Armzug- und Armstützkraft, Rumpf- und Sprungkraft, Beweglichkeit) sowie koordinative Fähigkeiten (Gleichgewichts-, Differenzierungs- und Orientierungsfähigkeit) vervollkommen und Grenzen erfahren sowie neue Bewegungsabläufe gewagt, Ängste überwunden und Hemmungen abgebaut. Auch soziale Kompetenzen, z.B. die Fähigkeit zum Helfen und Sichern sowie das Miteinander und kooperatives Gestalten, werden entwickelt (vgl. TMBWK 2010, 15ff.).

Im Lernbereich „Schwimmen“ geht es in erster Linie um Erfahrungen mit dem Medium Wasser durch vielfältige Spiel- und Experimentierformen und um die Entwicklung der Bewegungssicherheit im Wasser sowie um die Aneignung grundlegender Fertigkeiten im Schwimmen. „Die grundlegende und ggf. lebensrettende Fähigkeit für sicheres und ausdauerndes Schwimmen in einer Schwimmart wird erworben“ (TMBWK 2010, 17). Der Lernbereich „Ski- und Eislaufen“ ermöglicht dem Kind durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten auf Eis und Schnee sowie mit gleitenden Sportmaterialien neue Bewegungs- und Körpererfahrungen zu sammeln. Die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten (Gleichgewicht und Kinästhesie) und der Umgang mit Geschwindigkeit sowie der verantwortungsvolle Umgang mit der Natur sind Inhalte des Lernbereichs (vgl. TMBWK 2010, 18f.).

Auch der Lernbereich „Inline Skating“ legt Grundlagen durch das Fahren und Gleiten auf Rollen für weitere spezifische Bewegungs- und Körpererfahrungen, insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeit Gleichgewicht und die Ausdauerfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erlernen die Grundtechniken, lernen mit Geschwindigkeit umzugehen, eignen sich Kenntnisse aus der Straßenverkehrsordnung im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Inline Skates an und lernen, sicher zu fallen, zu rollen, zu gleiten und zu bremsen (TMBWK 2010, 19f.).

Im Vordergrund des Lernbereichs „Federball“ entwickeln Schulkinder insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeiten „Visomotorik“, kinästhetische Differenzierungsmöglichkeit und Augen-Hand-Koordination“ (TMBWK 2010, 20) und erlernen „die Grundtechniken und erste Spielformen mit einem Partner“ (TMBWK 2010, 20).

## 7.7 Zusammenfassende Ergebnisse zum Bewegungsverständnis der Fälle 1-3

Zusammengefasst kommen alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung in allen Dokumentengruppen vor. Es wird deutlich, dass sie in den Bildungsplänen mit eigenständigem Bildungsbereich und im Lehrplan für das Fach „Sport“ der Bundesländer Berücksichtigung finden; *Bewegung als Lerngegenstand* wird in den Rahmenlehrplänen der Länder nicht berücksichtigt (vgl. Abb. 5).

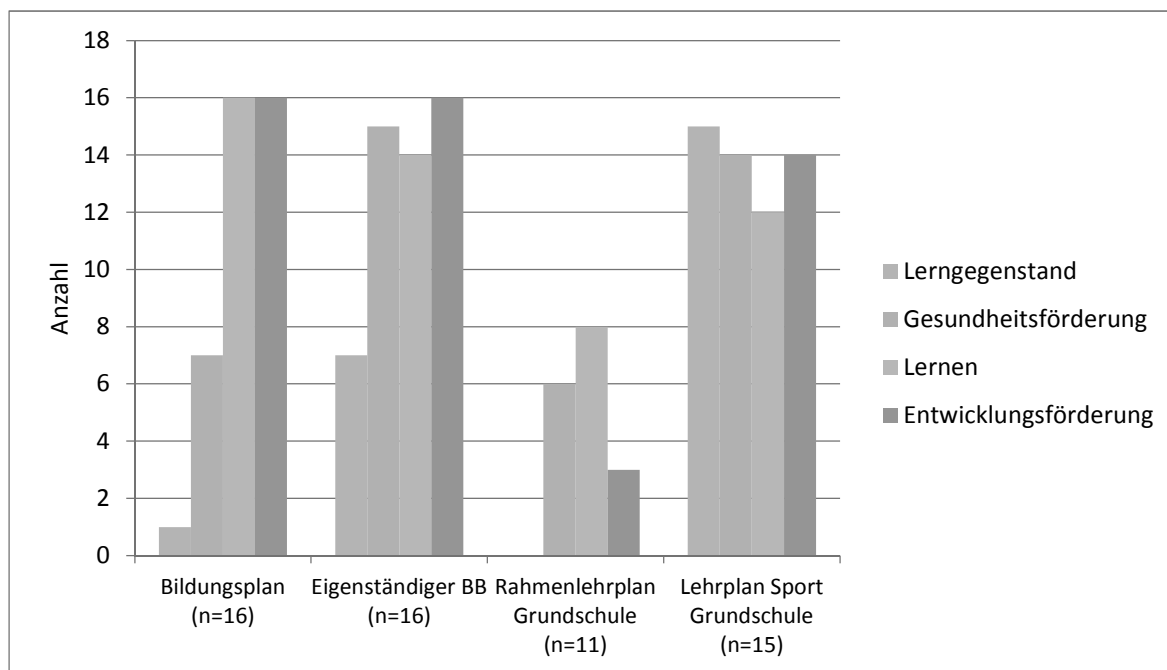


Abb. 5: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den Fällen 1-3

Die Grafik verdeutlicht den Stellenwert von *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*. Dieses Bedeutungsfeld taucht in allen Bildungsplänen und in den dazugehörigen eigenständigen Bildungsbereichen sowie in 14 Lehrplänen für das Fach „Sport“ und in drei Rahmenlehrplänen auf. *Bewegung als Medium des Lernens* wird in 16 Bildungsplänen und 14 eigenständigen Bildungsbereichen sowie in 12 Lehrplänen für das Fach „Sport“ und acht Rahmenlehrplänen formuliert. *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* tritt überwiegend im eigenständigen Bildungsbereich (n=15) und in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ (n=14) auf. Sieben Bildungspläne und sechs Rahmenlehrpläne thematisieren ebenfalls dieses Bedeutungsfeld. In allen 15 Lehrplänen für das Fach „Sport“ (B und BBG greifen auf ein Dokument zurück) findet *Bewegung als Lerngegenstand* Eingang und nur vereinzelt in den Bildungsplänen (n=1) und im eigenständigen Bildungsbereich (n=7).

Im Folgenden wird für jedes Dokument bundeslandübergreifend aufgeführt, welches Bewegungsverständnis mit welchen Inhalten Berücksichtigung findet.

### 7.7.1 Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen

Bewegung wird in den Bildungsplänen ein hoher Stellenwert beigemessen. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist ein entwicklungsorientiertes (*Medium der Entwicklungsförderung*) und findet sich in allen Bildungsplänen der Bundesländer wieder. Die Bedeutung des Spiels als wichtigste Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt, für die kindliche Entwicklung und als Hauptaneignungstätigkeit der Kinder wird in 13 Bildungsplänen hervorgehoben (BaWü, Bay, B, HB, HH, He, Nds, NRW, RP, Sa, SaAn, SH und Th).

Bewegung hat zudem eine wesentliche Bedeutung für die kindliche Entwicklung, die Persönlichkeitsentwicklung und für den Kompetenzerwerb (Bay, B, BBG, HB, HH, He, MV, NRW, RP, SH). Das Kind ist Akteur seiner eigenen Entwicklung und setzt sich aktiv und mit allen Sinnen mit seiner Umwelt auseinander (BaWü, Bay, B, BBG, HB, HH, He, Nds, NRW, RP, Sa, SH und Th). Bildung wird als Selbstbildung (MV, Nds, Saar, Sa, SaAn, SH und Th) und als ein aktiver (Th) oder sozialer Prozess (B und He) definiert.

Die entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums und die materiale Erfahrung werden in neun (Bay, B, HB, HH, NRW, RP, Saar, Sa und SaAn), forschendes und entdeckendes Lernen in vier Bildungsplänen (HB, MV, RP und Sa) thematisiert.

Weitere entwicklungsbezogene Themen sind Selbstwirksamkeitserfahrungen (BaWü, B, HH und Th), Erweiterung der Handlungsfähigkeit (Th), die Entwicklung der Handlungskompetenz (Bay), die Herausbildung eines positiven Selbstkonzeptes (NRW) und Körper und Körpererfahrung (Bay, Nds, NRW, RP und SaAn). Der Begriff „Psychomotorik“ wird in zwei Bildungsplänen (Bay und Nds) betont.

In allen 16 Bildungsplänen findet ein lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium des Lernens*) Eingang, das die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen (Sprache, Mathematik, Musik, Kunst, Naturwissenschaften) berücksichtigt. Handlungsorientiertes Lernen (B, HB und Nds) sowie Spielen und Lernen als eine Einheit (BaWü, HH, He, RP, Saar, Sa, SH und Th) und Spielen als ganzheitliches Lernen (NRW) werden als elementar im Kindesalter betrachtet. Bewegung ist ein wichtiges Medium zur Strukturierung des Kinderalltags (B und HH) und unterstützt die Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen, z.B. die Merkfähigkeit und die Kompetenz zur Regulation von Spannung und Entspannung (He und Nds).

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) liegt in sieben Bildungsplänen vor. Im Mittelpunkt steht die Entspannung zum Erhalt der Gesundheit und Regeneration bei Stressbelastung (Bay, He, MV, RP und SaAn). Bewegung hat eine grundlegende Bedeutung für das körperliche und seelische Wohlbefinden (HH, NRW, RP und SaAn).

Der Zusammenhang von Bewegung und Ernährung wird in vier Bildungsplänen (Bay, He, MV und RP), das Thema Ernährung ohne Bewegungsbezug in einem (SaAn) thematisiert. In vier Bildungsplänen wird die Resilienzfähigkeit hervorgehoben (BaWü, Bay, HH und He). Bewegung spielt auch dann eine Rolle, wenn es um das Bewusstsein für den eigenen Körper in Bezug auf Körperwahrnehmung und für die eigene Gesundheit geht (He). Der nordrhein-westfälische Bildungsplan beinhaltet zudem das Thema Prävention von Gesundheitsrisiken wie Übergewicht, Herz-Kreislauferkrankungen, Diabetes und Störungen des Bewegungsapparates.

*Bewegung als Lerngegenstand* findet im Bildungsplan Rheinland-Pfalz durch Grundtätigkeiten des Bewegens und Hinführung zum Sport (Sportarten) Berücksichtigung.

### **7.7.2 Bewegungsverständnis im eigenständigen Bildungsbereich der Bildungspläne**

In allen 16 eigenständigen Bildungsbereichen der Bildungspläne findet ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) Eingang. Dabei hat Bewegung eine fundamentale Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional und körperlich) und dementsprechend für die Persönlichkeitsentwicklung (BaWü, B, BBG, HH, He, MV, Nds, NRW und RP). Betont wird in einigen Bundesländern das Erleben und Fördern der Selbstwirksamkeit, die wiederum Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein fördert (Bay, B, HH und NRW). Körperlichkeit und Körpererfahrungen spielen in folgenden Bundesländern eine Rolle: Bayern, Berlin, BBG, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Weiterhin spiegeln sich Wahrnehmung und Wahrnehmungserfahrungen (BaWü, BBG, HB, NRW, RP und SH) und die entwicklungsfördernde Bedeutung des Spielraums (B, BBG, HB, MV, NRW, RP, Sa, SaAn, SH und Th) als entwicklungsbezogene Themen wider.

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) liegt im eigenständigen Bildungsbereich von 15 Bundesländern in vielen verschiedenen Facetten vor. Grundlegend geht es um die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die körperliche Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden: Haltungsapparat stärken (Bay), Muskulatur entwickeln, Bewegungsapparat koordinieren und das Gleichgewicht schulen (Sa, Th) sowie Krankheiten vorbeugen (He). Weitere gesundheitsbezogene Themen sind das Entgegenwirken von Risikofaktoren, z.B. Bewegungsmangel und Übergewicht (BaWü, Bay, Nds, NRW und RP), die Entwicklung einer Risikokompetenz (BaWü, Bay, HH, MV, Nds, Sa und Th) und der Zusammenhang von Bewegung und Ernährung (BaWü, BBG, HB, HH, und Th).

Der Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe, Spannung und Entspannung wird von Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen als wichtig betrachtet. Bayern spricht zusätzlich vom Aggressions- und Spannungsabbau. Die Bedeutung von Bewegung für die psychische Gesundheit wird von Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Thüringen erkannt, dabei wird die psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) genannt. Die Relevanz der sozialräumlichen Lebenswelt des Kindes für die Förderung der Gesundheit durch Bewegung betonen vier Bundesländer (Bay, MV, Nds und Th).

Das Bewegungsverständnis *Medium des Lernens* hat im eigenständigen Bildungsbereich von 14 Bundesländern Eingang gefunden. Dabei wird Bewegung als Einheit mit Lernen gesehen. Verbindungen zwischen Bewegung und anderen Bildungsbereichen werden vereinzelt berücksichtigt. Verbunden werden die Bildungsbereiche „Bewegung“ mit „Mathematik“, z.B. durch Raumwahrnehmung, mathematische Erfahrungen über Bewegung (Bay, B, NRW und SaAn), mit „Sprache“, z.B. Ausdrücken mit und ohne Worte, Austausch mit anderen (Bay, B und NRW), mit „Physik“, z.B. bei Ballspielen und Radfahren (Bay und B) und mit „Kunst“ und „Musik“, z.B. in den Begegnungen mit „Tanz, Musik und Rhythmus“ oder in anderen Kunstformen (B und Th).

Hamburg formuliert die Bedeutung von Bewegung für alle weiteren Bildungsbereiche, während Nordrhein-Westfalen betont, dass sich Bewegung durch alle Lebensbereiche und damit auch durch den Alltag zieht und deshalb mit allen Bildungsbereichen verbunden werden muss. Einige Bundesländer untermauern die Bedeutung von Bewegung für Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen. Dazu zählen die Förderung der Durchblutung des Gehirns, die Steigerung der Konzentration, die Regulation zwischen An- und Entspannung und die Verbesserung von Schulleistungen (BBG, He, MV, RP, Saar, SaAn und SH). Bewegung als zentrales Medium zur Strukturierung des Kindergartenalltags wird in Form eines bewegten Kindergartens (Th) und durch den Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe, Aktivität und Entspannung (HH) hervorgehoben. Bewegungszeiten im Klassenzimmer, Bewegungsinhalte der einzelnen Fächer, Aktivpausen, Bewegte Schule und Bewegung als Unterrichtsprinzip durchzieht den Schulalltag der Kinder von Baden-Württemberg.

Auch das klassische Bewegungsverständnis *Bewegung als Lerngegenstand* findet in den eigenständigen Bildungsbereichen von sieben Bildungsplänen Berücksichtigung. Dabei stehen im Vordergrund die Erweiterung der motorischen Grundtätigkeiten und der Ausbau koordinativer und konditioneller Fähigkeiten und Fertigkeiten (BaWü, Bay, HH, He, MV, NRW, RP und Th). Grundlagen werden für alle Bewegungs-, Spiel und Sportformen gelegt, um später Sport treiben zu können.

### 7.7.3 Bewegungsverständnis in den Rahmenlehrplänen

Bewegung nimmt einen geringen Stellenwert in den Rahmenlehrplänen von Grundschulen ein. *Bewegung als Medium des Lernens* taucht hierbei am häufigsten auf (n=8). Bewegung ist ein integraler Bestandteil des Lehrens, Lernens und Lebens in der Grundschule (NRW). Schule wird als Lernort und Lebens- und Erfahrungsraum definiert, in dem handlungsorientiertes (HB), aktives und individualisiertes (SaAn) sowie spielendes Lernen (SH) möglich ist. In vier Dokumenten wird Bewegung als Strukturierung des Schulalltags in Form von Bewegungspausen, bewegte Pausengestaltung und auf Exkursionen und im Zusammenwirken mit Vereinen betrachtet (BaWü, Bay, HH und NRW). Die Gestaltung des Klassenraums durch Lese- und Schreibecke, Bau- und Spielecke sowie Experimentierecke schafft eine anregende Atmosphäre und fördert gemeinsames und selbstständiges Lernen (RP).

Eine Verbindung von Bewegung mit anderen Unterrichtsfächern wird in den drei Rahmenlehrplänen der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen deutlich. Das ist darauf zurückzuführen, dass diese Dokumente die Lehrpläne aller Unterrichtsfächer umfassen und der Stellenwert von Bewegung herausgearbeitet wurde. Im Fach „Religion“ ist über Bewegung die Erschließung von Lerninhalten mit allen Sinnen möglich, wird Bewegung als Unterrichtsprinzip definiert und werden Bewegungserfahrungen ermöglicht (BaWü). Musik, Bewegung und Tanz sind im bayerischen Religionsunterricht fachspezifische Arbeitsweisen. Im Fach „Deutsch“ ist in allen drei Lehrplänen das szenische Spielen eine besondere Form der Kommunikation und wird für den Spracherwerb besonders hervorgehoben. Das Fach „Mathematik“ bietet über das Handeln und in Bewegung, mathematische Zusammenhänge herzustellen (NRW), Raum und Ebenen zu erfahren und zu begreifen (BaWü) sowie räumliche Vorstellungen zu entwickeln und sich in der unmittelbaren Umgebung zu orientieren (Bay). Im Fach „Französisch“ (BaWü) und im Fach „Englisch“ (Bay und NRW) wird die Sprache u.a. über Spiele, Tänze und Handlungen sowie Erlebnisse erworben. Die Fächer „Kunst“ und „Musik“ stellen einen Zusammenhang zwischen Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und Darstellen her (BaWü, Bay und NRW). Gestik, Mimik und Sprache erfolgt über Bewegung (NRW). Gleichzeitig können Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und Ausdauer gestärkt werden (Bay).

Das Fächerprofil „Heim- und Sachunterricht“ von Bayern stellt eine Verbindung zum Sportunterricht (Wahrnehmung und Reaktionssicherheit) her. Der Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ von Baden-Württemberg vernetzt seine Inhalte mit dem Grundprinzip von Bewegung (Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, explorative, aktiv entdeckende Unterrichtsgestaltung).

Sechs Rahmenlehrpläne (Bay, BaWü, B-BBG, HH, NRW und RP) weisen *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* auf. Bewegung, Spiel und Sport leisten einen wichtigen Beitrag für die Gesundheitsförderung (Bay, BaWü, NRW und RP). Gesundheitsbezogene Themen sind der Erwerb einer Risikokompetenz über Bewegungserfahrungen (BaWü und HH), der Zusammenhang zwischen Bewegung und Ernährung (Bay und B-BBG) und Entspannung (B-BBG).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* findet in drei Rahmenlehrplänen Berücksichtigung und weist der Bewegung eine hohe Bedeutung für die körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung und somit für die Persönlichkeitsentwicklung zu (HB, NRW und SH). Bremen definiert das Bild des Kindes als Akteur seiner Entwicklung, dem sich die Welt handelnd erschließt.

*Bewegung als Lerngegenstand* ist in keinem Rahmenlehrplan zu finden.

#### **7.7.4 Bewegungsverständnis in den Lehrplänen für das Fach „Sport“**

*Bewegung als Lerngegenstand* taucht in allen Lehrplänen der Bundesländer für das Fach „Sport“ auf. Es ist das vorherrschende Bewegungsverständnis in elf Lehrplänen (Bay, B-BBG, HB, He, MV, NRW, RP, Saar, Sa, SaAn, SH). Im Vordergrund steht das Erlernen vielseitiger sportlicher Bewegungsformen und die Ausbildung koordinativer Fähigkeiten und elementarer sportmotorischer Fertigkeiten mit dem Ziel der Hinführung zum Sport und der Ausübung von Sportarten, z. B. Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gymnastik/Tanz, Rollsport, Sportspiele, Wintersport, Kampfsport. Innerhalb dieser Unterrichtsinhalte werden soziale Kompetenzen erworben. Zu diesen zählen Fairness, Kooperations- und Empathiefähigkeit, Fairplay, Teamgeist, Rücksichtnahme, Gewinnen- und Verlieren-Können (Frustrationstoleranz), Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie Konfliktfähigkeit. Neben diesen Fähigkeiten und Kompetenzen ist es genauso von Bedeutung kognitiv-taktische Grundlagen und Selbstkompetenzen, z. B. Durchhaltevermögen, individuelle Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft sowie Einschätzen eigener Fähigkeiten, zu erwerben.

Der Sportunterricht zielt darauf ab, Freude am Entdecken und Erproben von Bewegung zu wecken und Motivation über die Schulzeit hinaus zu entwickeln, um regelmäßig und lebenslang Sport zu treiben und aktiv an der Bewegungs- und Sportkultur teilzuhaben. Damit erfüllt der Sportunterricht den Auftrag der Erziehung zum Sport. Gleichzeitig hat er auch die Aufgabe der Erziehung durch Bewegung und Sport (B-BBG, HB, He, MV, NRW), nämlich Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Erziehung zum Sport) und Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (Erziehung durch Sport).

Das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) findet sich vorherrschend in drei Lehrplänen für das Fach „Sport“ (BaWü, Nds und Th) wieder. Insgesamt kommt dieses Bedeutungsfeld in 14 Lehrplänen vor (nicht in Sa). Es wird auf die gesamte Entwicklung (körperlich, emotional, sozial und kognitiv) bis zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport fokussiert. Insbesondere wird der Erwerb sozialer Kompetenzen forciert.

Darüber hinaus formulieren acht Lehrpläne (BaWü, Bay, B-BBG, HB, HH, Nds, SaAn und Th), dass über vielfältige Körpererfahrungen folgende Selbstkompetenzen ausgebildet werden: Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls und eines realistischen Selbst- und Körperkonzepts, Entwicklung von Motivation und Vertrauen in die eigene Fähigkeiten sowie Fähigkeit zur Selbstkritik. Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeiten erachten acht Bundesländer für wichtig (BaWü, HB, HH, Nds, NRW, SaAn, SH und Th). Materiale Erfahrungen im Sportunterricht ist Inhalt in drei Bundesländern (BaWü, SH und Th). Der Lehrplan von Thüringen formuliert ausführlich über einen variantenreichen Umgang mit Groß- und Klein- sowie Alltagsmaterialien. Es wird dabei die Entwicklung der psychomotorischen Kompetenzen über Körper-, Sozial- und Materialerfahrungen beschrieben.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* kommt in allen Lehrplänen für das Fach „Sport“ vor, außer im Lehrplan von Bremen. Eine allgemeine Formulierung nehmen die Bundesländer Hessen (Sporttreiben für eine gesunde Lebensführung), Mecklenburg-Vorpommern (Entwicklung und Förderung der Gesundheit), Rheinland-Pfalz (Bewegung, Spiel und Sport für eine gesunde Lebensgestaltung), Saarland (Förderung der Gesundheit) und Schleswig-Holstein (Erhalt der Gesundheit) vor. Neben dieser allgemeinen Zielsetzung des Sportunterrichts wird auch eine klassische Sichtweise von Gesundheit deutlich. Die Verbesserung der physischen Fitness, z.B. durch Kräftigung der Bauch- und Rückenmuskulatur (Bay) und durch Ausdauerbelastungen (SaAn), die motorisch-sportliche Leistungsfähigkeit (Th) zur Prävention in Form von rückengerechtem Gehen, Sitzen, Heben, Tragen (Bay) und zur Vorbeugung von Haltungs- und Koordinationsschwächen (Bay, RP, Sa) werden thematisiert. Damit geht einher das Wahrnehmen von Körperreaktionen und die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Körper (Bay, HH). Das Thema Entspannung wird in sechs Lehrplänen (BaWü, Bay, B-BBG, HH, NRW und Sa) berücksichtigt.

Bewegung und Sport mit der Ausbildung von Bewegungssicherheit und Risikokompetenz sowie der Umgang mit Risiko und Wagnis und mit Grenzen wird von sieben Lehrplänen (BaWü, B-BBG, HH, NRW, RP, Saar und Sa) in Zusammenhang gebracht. Unter einem gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis wird Wohlbefinden in vier Bundesländern thematisiert. Vom allgemeinen Wohlbefinden (SH) über das Erfahren von persönlichem



Wohlbefinden (SaAn) hinzu sozialem (Sa), physischem und psychischem Wohlbefinden (Saar) wird dieses Thema von vier Bundesländern berücksichtigt.

Alle Bundesländer, außer Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen, weisen das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* (n=12) in ihren Lehrplänen auf. In zwei Lehrplänen (MV und Sa) werden zu Beginn allgemeine Angaben zum Unterricht vorgenommen, die ein lernorientiertes Bewegungsverständnis innehaben, aber in den sportspezifischen Aussagen nicht. Bewegung als Strukturierung des Unterrichts und des Schulalltags durchzieht sechs Lehrpläne (BaWü, HB, HH, NRW, RP und SH). Bewegung wird als elementares Prinzip jeglichen Lernens und Zugang zur Welt (BaWü), als Verbindung zu Lern- und Denkprozessen (Bay), als untrennbare Einheit mit Wahrnehmen, Fühlen und Denken (HB) und in Verbindung mit Lernen (HH) gesehen. Lernen mit Kopf, Herz und Hand beschreibt der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen.

In den acht Lehrplänen (BaWü, Bay, B-BBG, HB, HH, NRW, Saar und SaAn) wird die Verbindung von Bewegung zu anderen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Umfängen und Gewichtungen hergestellt, z.B. zu Musik, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften, Sprache (Deutsch, Englisch), Sachunterricht und Religion,. Weitere lernbezogene Themen formuliert der Lehrplan von Rheinland-Pfalz: „Bewegte Schule“ und der positive Zusammenhang zwischen Bewegung und kognitiver Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit.

#### **7.7.5 Bundeslandbezogener Vergleich zum Bewegungsverständnis**

Beim Vergleich der Dokumente innerhalb eines Bundeslandes kann festgehalten werden, dass die Bedeutung von Bewegung sowohl in den Bildungsplänen mit dem eigenständigen Bildungsbereich als auch in den Rahmenlehrplänen und Lehrplänen Sport Berücksichtigung findet (vgl. Tab. 19).

BL	Bewegungsverständnis im Bildungsplan	Bewegungsverständnis im eigenständigen Bildungsbereich	Bewegungsverständnis im Rahmenlehrplan	Bewegungsverständnis im Lehrplan des Fachs „Sport“
BaWü	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung Lerngegenstand	Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung Lerngegenstand
Bay	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Lerngegenstand Gesundheitsförderung Entwicklungsförderung Medium des Lernens
B	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Gesundheitsförderung	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens
BBG	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens		
HB	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Medium des Lernens
HH	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens Lerngegenstand	Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens
He	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Entwicklungsförderung Lerngegenstand Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Kein Dokument	Lerngegenstand Gesundheitsförderung Entwicklungsförderung Medium des Lernens
MV	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Lerngegenstand Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Kein Dokument	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung
Nds	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung	Kein Dokument	Entwicklungsförderung Lerngegenstand Gesundheitsförderung
NRW	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung Lerngegenstand	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Lerngegenstand Gesundheitsförderung Medium des Lernens
RP	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens Lerngegenstand	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Lerngegenstand Medium des Lernens	Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens
Saar	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Kein Dokument	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens
Sa	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Gesundheitsförderung Entwicklungsförderung	Kein Dokument	Lerngegenstand Gesundheitsförderung
SaAn	Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Medium des Lernens	Lerngegenstand Gesundheitsförderung Entwicklungsförderung Medium des Lernens
SH	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Entwicklungsförderung Medium des Lernens Gesundheitsförderung	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Lerngegenstand Entwicklungsförderung Gesundheitsförderung Medium des Lernens
Th	Entwicklungsförderung Medium des Lernens	Gesundheitsförderung Lerngegenstand Medium des Lernens Entwicklungsförderung	Kein Dokument	Entwicklungsförderung Lerngegenstand Gesundheitsförderung Medium des Lernens

Tab. 19: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den Fällen 1-3

Aufgrund des Vergleichsmerkmals „Vorherrschendes Bewegungsverständnis“ werden im Folgenden fünf ausgewählte Bundesländer im Detail vorgestellt. Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein liegt in allen drei Dokumentengruppen dasselbe Bedeutungsfeld von Bewegung als vorherrschendes Bewegungsverständnis vor.

Der baden-württembergische Bildungsplan mit dem eigenständigen Bildungsbereich und der Lehrplan für das Fach „Sport“ definieren vorherrschend ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) mit den Themen körperlich-sinnliche und materiale Erfahrungen und die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Ein lern- und gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens und der Gesundheitsförderung*) liegt in allen Dokumenten vor. Inhaltlich zeigen sich folgende Gemeinsamkeiten. So kommen der Zusammenhang von Bewegung und Ernährung und das Erleben von Entspannung (*Medium der Gesundheitsförderung*) sowie Bewegung als zentrales Element der Kita und Grundschule, Lernen mit allen Sinnen, Lernen durch und mit Bewegung sowie die Verbindung von Bewegung mit anderen Fächern und Bewegung als Rhythmisierung des Schulalltags (*Medium des Lernens*) vor. *Bewegung als Lerngegenstand* wird mit dem Aspekt der Ausbildung und Erweiterung motorischer Grundformen thematisiert.

Das vorherrschende Bewegungsverständnis im Bildungsplan, im eigenständigen Bildungsbereich und Rahmenlehrplan des Bundesland Bremen ist ein entwicklungsorientiertes (*Medium der Entwicklungsförderung*). Die Entwicklung grundlegender Sozial und Selbstkompetenzen, die handelnde Erschließung der Umwelt und das Kind als Akteur seiner Entwicklung verbunden mit Selbstbildungsprozessen sind gemeinsame entwicklungsorientierte Themen. *Bewegung als Medium des Lernens* wird ebenfalls formuliert. Gemeinsame lernorientierte Inhalte sind die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen bzw. der Wissenserwerb über Bewegung sowie das handlungs- und bewegungsorientierte Lernen. Ein abweichendes Bild zeigt sich für die Bedeutungsfelder *Bewegung als Lerngegenstand* und *Medium der Gesundheitsförderung*. Im Bildungsplan für Kitas, einschließlich des eigenständigen Bildungsbereichs, spielt das erstgenannte Bewegungsverständnis keine Rolle, ist allerdings im Lehrplan für das Fach „Sport“ das vorherrschende Verständnis. Gesundheitsorientierte Themen werden im Bildungsplan sowie im eigenständigen Bildungsbereich genannt.

Für das Bundesland Schleswig-Holstein zeigt sich ein ähnliches Bild. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist vorherrschendes Bewegungsverständnis. Die Verbindung von Spielen und Lernen (Lernen im Spiel und spielendes Lernen) als lernorientiertes Thema (*Bewegung als Medium des Lernens*) und die Bedeutung des Spiels für die Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung als entwicklungsorientiertes Thema werden sowohl im Bildungsplan für Kitas als auch im Rahmenlehrplan für Grundschulen

thematisiert. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist im Lehrplan für das Fach „Sport“ *Bewegung als Lerngegenstand*, welches im Bildungsplan und im eigenständigen Bildungsbereich keine Rolle spielt. Bewegung als *Medium der Gesundheitsförderung* ist im Bildungs- und Rahmenlehrplan nicht relevant, im eigenständigen Bildungsbereich und im Lehrplan für das Fach „Sport“ lässt sich Wohlbefinden als gemeinsames Thema festhalten. Darüber hinaus definiert der eigenständige Bildungsbereich den Aspekt der Prävention und der Lehrplan für das Fach „Sport“ den der Fitness.

In den zwei vorliegenden Dokumenten des Bundeslandes Niedersachsen, dem Bildungsplan mit eigenständigen Bildungsbereich und dem Lehrplan für das Fach „Sport“, liegt *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* als vorherrschendes Bewegungsverständnis vor. Als gemeinsame Themen werden die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, Wahrnehmung und die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung definiert. *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* findet sowohl im eigenständigen Bildungsbereich des Bildungsplans als auch im Lehrplan für das Fach „Sport“ Berücksichtigung, allerdings wird für das letztgenannte Dokument eine allgemeine Formulierung der Inhalte (gesunde Lebensführung) vorgenommen.

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen liegen neben Bildungs- und Rahmenlehrplan sowie dem Lehrplan für das Fach „Sport“ auch die Lehrpläne aller Fächer vor, sodass die Analyse der anderen Fächer ebenfalls im Hinblick auf die Bedeutung von Bewegung vorgenommen werden konnte. Nordrhein-Westfalen weist als einziges Bundesland in allen drei Dokumenten, einschließlich des eigenständigen Bildungsbereichs im Bildungsplan, ein vorherrschend entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) auf. Inhaltlich werden Bewegung und Spiel als entwicklungsfördernde Medien und insbesondere die Bedeutung von Bewegung für die körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes hervorgehoben. Gleichzeitig weist der Lehrplan für das Fach „Sport“ *Bewegung als Lerngegenstand* ebenfalls als vorherrschendes Bewegungsverständnis auf, welches im Bildungsplan und im eigenständigen Bildungsbereich nur eine geringe Rolle spielt. Neben eines entwicklungsorientierten Verständnisses zeigen sich gemeinsame gesundheitsorientierte Themen (*Medium der Gesundheitsförderung*) wie Bedeutung von Bewegung für die physische Gesundheit (gesundheitliche Prävention, körperliches Wohlbefinden) und Wechsel von Anspannung und Entspannung. Gemeinsame lernorientierte Themen (*Medium des Lernens*) sind die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen bzw. Fächern und Bewegung als integraler Bestandteil des Kita- bzw. des Schulalltags. Der Vergleich des eigenständigen Bildungsbereichs im Bildungsplan mit dem Lehrplan für das Fach „Sport“ zeigt, dass alle Bedeutungsfelder von Bewegung in den Lehrplänen Eingang gefunden haben. Die Bedeutung von Bewegung wird in diesen Dokumenten sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich anerkannt. Allerdings zeigt sich

eine Verschiebung des vorherrschenden Bewegungsverständnisses. Während der eigenständige Bildungsbereich ein eher entwicklungsorientiertes Verständnis von Bewegung aufweist, überwiegt in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ ein klassisches Verständnis.

## **7.8 Bewegungsverständnis in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen**

Zunächst wird das Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (vgl. Kapitel 7.8.1) und in den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge an Grundschulen (vgl. Kapitel 7.8.2) dargestellt. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse für den jeweiligen Fall (vgl. Kapitel 7.8.3).

### **7.8.1 Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a)**

Die Ergebnisse der Auswertung des Bewegungsverständnisses in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich werden für die folgenden BA- und MA-Studiengänge der Universitäten und Hochschulen angeführt.

#### **7.8.1.1 MHB BA „Kindheitspädagogik“ (Alanus HS)**

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik“ der Alanus Hochschule ist die Bewegungsthematik mit allen vier Bedeutungsfeldern verankert.

Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist das Verständnis von *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*. Das Modul „Spiel und Soziabilität“ formuliert die anthropologische Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung, Grundlagen der kindlichen Spielentwicklung, Spielarten und -formen der Kinder im Entwicklungskonzept. „Die Studierenden verstehen das Spiel des Kindes auch als die Basis für die soziale Interaktion und Kommunikation im Rahmen der Soziabilitätsentwicklung“ (Alanus HS 2015, 21).

Das Modul „Bewegung und Gesundheit“ beinhaltet die Themen Psychomotorik, Grundlagen der Körperwahrnehmung, des Körperbewusstseins und der Bewegungsentwicklung, Entwicklungsförderung der Bewegungs- und Rhythmik-Fähigkeiten bei Kindern mit Diversitäten und betont den Zusammenhang zwischen Bewegung und Gesundheit in Bezug auf Prävention motorischer Funktionalität sowie Grundlagen der Salutogenese. Damit liegt auch ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) vor (vgl. Alanus HS 2015, 14).

Es geht weiterhin um Bewegungsschulung und Übungen zur Bewegung und Rhythmik mit einem eher klassischen Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) (vgl. Alanus HS 2015, 14).

Darüber hinaus liegt in diesem Modul auch ein lernorientiertes Verständnis (*Bewegung als Medium des Lernens*) zugrunde, das sich in der Verbindung von Bewegung, Sprache und Denken widerspiegelt. Dieses Bewegungsverständnis hat ebenfalls in den Modulen „Ästhetisch-künstlerische Bildung I, II und III“ Eingang gefunden. Wahrnehmung und Reflexion ästhetischer Erfahrungen werden als Basis kindlicher Bildungsprozesse (Sinneswahrnehmungen, Körpererfahrungen, Gefühl, Phantasie) gesehen (vgl. Alanus HS 2015, 14).

Die Module „Sprache und Interkulturalität“ und „Natur und Umwelt“ beschreiben Inhalte des *Medium des Lernens* (Bildungsbereiche Naturpädagogik, Mathematische Bildung), der *Gesundheitsförderung* (Gesundheit und Lebensgestaltung, Bildungsbereich Ernährung) und der *Entwicklungsförderung* (Sprachentwicklung), weisen jedoch keinen Bewegungsbezug auf (vgl. Alanus HS 2015, Seitenzahl, 23f.).

#### 7.8.1.2 MHB BA „Pädagogik der Kindheit“ (FH BI)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit“ an der Fachhochschule Bielefeld werden zwei Bedeutungsfelder von Bewegung thematisiert.

*Bewegung als Medium des Lernens* kristallisiert sich in einigen Modulen heraus. Im Modul „Kulturelle Bildung, Spiel und Gestaltung - Natur und Medien“ wird das Spiel mit Theater, Musik und Gestaltung verbunden. Es geht um eine differenzierte Kenntnis von Spieltheorien und um Spiel-, Gestaltungs- und Lernkulturen (vgl. FH BI 2016, 25). Die Inhalte des Curriculums für den BA-Studiengang „Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung“ verknüpft Musik mit Bewegung (Singsang-Reime und Fingerspiele, Bewegungsspiele, rhythmisch-musikalische Übungen und Spiele im Bereich Bodypercussion, musikalische Bewegungswahrnehmung, Grundfragen der Motopädie und Methoden der musikalisch-tänzerischen Bewegungsgestaltung, Anregungen und Spiele zur Differenzierung der Bewegungsgestaltung, Methoden der Bewegungssteuerung und -förderung, Tanz- und Liedbegleitung) (vgl. FH BI 2016, 32ff.).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* liegt ebenfalls vor. Das Modul „Entwicklung und Entwicklungsförderung in der Kindheit“ geht von einem ganzheitlichen Entwicklungsverständnis aus und fokussiert auf die individuellen Potenziale und Ressourcen, Risiken und Gefährdungen des Kindes und seines sozialen Umfeldes. Darüber hinaus geht es um die Vertiefung des theoretischen Wissens über die kindliche Entwicklung in den einzelnen Entwicklungsbereichen, ein differenziertes und vertieftes Wissen in Bezug auf die sprachliche und motorische Entwicklung sowie über Bilingualität

sowie frühe Mehrsprachentwicklung, über Sprache im Kontext der psychomotorischen und sensomotorischen Entwicklung sowie über die Diagnostik von Entwicklungsfortschritten und -verzögerungen. Ein Zusammenhang zur Bewegung oder Psychomotorik wird nicht hergestellt (vgl. FH BI 2016, 24).

Das Modul „Bildung und Kultur in der Pädagogik der Kindheit“ beschreibt ein von der aktiven Aneignung und Auseinandersetzung mit der Lebenswelt ausgehendes Bildungsverständnis. Es geht um ein „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen über die Kulturen des Spiels, der Gestaltung und der Bewegung im historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Vergleich“ (FH BI 2016, 18) sowie um die aktive Auseinandersetzung mit Phänomenen der Natur und kulturellen Umwelt(en) und das Kennenlernen von vielfältigen leiblichen und bewegungsbezogenen, ästhetischen, narrativen und sprachlichen, entdeckend-forschenden sowie musisch-kreativen und gestalterischen Zugangswegen sowie Aneignungs- und Ausdrucksformen (vgl. FH BI 2016, 19).

Das Modul „Grundlagen der kindlichen Entwicklung: Vertiefung“ beschreibt gesundheitsorientierte Inhalte, z.B. Aspekte körperlicher und psychischer Gesundheit und Krankheit, gesundheitsbezogene Kenntnisse des Kindesalters sowie Risiko- und Schutzfaktorenmodelle der Entwicklung. Eine Verbindung von Bewegung und Gesundheit wird nicht formuliert (vgl. FH BI 2016, 16).

#### 7.8.1.3 MHB BA „Elementarpädagogik“ (EvH RWL)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Elementarpädagogik“ (2015) der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe weist die Bewegungsthematik auf.

In folgenden Modulen ist ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) vorherrschend. Das Modul „Einführung in die Bildungsbereiche“ thematisiert u.a. Konzepte des kindlichen Spiels, um frühkindliche Bildung im kindlichen Spiel anzuregen und zu begleiten (vgl. EvH RWL 2015, 20f.). Im Modul „Psychomotorische Entwicklungsförderung“ geht es um deren Grundlagen, die Bedeutung körper- und bewegungsorientierter Förderung und um die Relevanz von Körper- und Bewegungserfahrungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie für die biopsychosoziale Gesundheit (vgl. vgl. EvH RWL 2015, 30f.).

Mit dem letztgenannten deutet sich das Bewegungsverständnis *Medium der Gesundheitsförderung* an. Lehrveranstaltungen des psychomotorischen Moduls sind „Entwicklung wahrnehmen-Entwicklung bewegen“, „Spielräume gestalten-Spielend lernen“, „Ressourcen erleben-Persönlichkeit stärken“ und „Praxis begreifen-Psychomotorisch arbeiten“ (vgl. EvH RWL 2015, 31).

*Bewegung als Medium des Lernens* findet im Modul „Musikalische und sprachliche Bildung“ Berücksichtigung, indem eine Verbindung von Bewegung zur Musik hergestellt wird. „Grundlegende musikalische Selbsterfahrungen im Umgang mit der eigenen Singstimme, mit Instrumentalspiel, Hören und Transponieren von Musik in Bewegung, Bild, Sprache und szenischem Spiel“ (EvH RWL 2015, 28) werden ermöglicht. Gleichzeitig können Kompetenzen in Bezug auf linguistische Grundkenntnisse (Phonologie, Morphologie, Syntax) und literarische Aspekte der deutschen Sprache, insbesondere Erzählstrukturen wie auch die Bildhaftigkeit der Sprache erworben werden. Offen bleibt, inwiefern diese erworben werden und ob Bewegung eine Rolle spielt (vgl. EvH RWL 2015, 28).

#### 7.8.1.4 MHB BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (HSD)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der Hochschule Düsseldorf thematisiert vor allem im Schwerpunkt „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“ im Hauptmodul „Bildungsbereiche in Kultur, Ästhetik, Medien“ Bewegung (inklusive Tanz) (vgl. HSD 2016, 48).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung und des Lernens* sind die vorherrschenden Bewegungsverständnisse. Erstgenanntes findet sich in folgenden Modulen wieder. Das Modul „Grundlagen ästhetischer Bildung“ formuliert die Gestaltung fantasievoller Spielanregungen in ästhetischen Prozessen. Entwicklungsorientierte Themen im Modul „Bewegung (inklusive Tanz)“ sind die Bedeutung von Bewegung und Tanz im Kontext der kindlichen Entwicklung, die Verbesserung sozialer, emotionaler, motorischer und kognitiver Fähigkeiten durch psychomotorische Förderung, die Bedeutung von Bewegung, körperlicher Aktivität und Sport für die eigene Entwicklung sowie von Körpererfahrungen (vgl. HSD 2016, 27). Das Schwerpunktmodul „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“ beinhaltet die soziale Interaktion unter Einbeziehung des Körpers und der Bewegung sowie die Interaktionskompetenz in pädagogisch inszenierten Bewegungssituationen (vgl. HSD 2016, 55).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird in folgenden Modulen thematisiert. Im Modul „Orte für Kinder, Konzepte pädagogischen Handelns und Bildung in der Kindheit“ sind Inhalte: die „Bedeutung des Kinderspiels als anthropologische Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse den fachdidaktischen Grundlagen“ (HSD 2016, 8), „Methoden der Spielförderung mit dem einzelnen Kind, Klein- und Kindergruppen sowie deren Einsatz in Institutionen der Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (HSD 2016, 8), spielpädagogische Angebote und Impulse sowie die Bedeutung des Beziehungsaufbaus zu Kindern zur Gestaltung von Spiel- und Bildungskontexten und „Grundlagen der Förderung und Unterstützung von individuellen und kollektiven Bildungs- und Aneignungsprozessen, freies und angeleitetes Spiel zur Förderung kognitiver, emotionaler und sozialer



Kompetenzen“ (HSD 2016, 9). Die Module „Literatur“ und „Grundlagen ausgewählter Bildungsbereiche“ stellen die Verbindung von Spiel und Sprache (z.B. Entwicklung von Schreib- und Sprachspielen), von Sprache und kognitiver Entwicklung, Spiel, sozial-emotionaler Entwicklung und dem Umgang mit Virtualität her. Im Modul „Musik (inklusive Tanz)“ wird Bewegung mit Musik und Tanz in Verbindung gebracht. Thematisiert wird das Kennen von Musik- und Tanzspielen und von fantasievollen Spielanregungen in Musik, Bewegung und Tanz. Es geht auch darum, „mit Kindern gemeinsam Spielen, Musik und Tanz als lustvolle Aktivität“ (HSD 2016, 47) zu erleben, „Kinder auf Herausforderungen durch Musik und Bewegung neugierig zu machen und deren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken“ (HSD 2016, 47). Zusammengefasst werden die Dimensionen des Lernens und der Bildung durch Bewegungsförderung betont (vgl. HSD 2016, 47).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird dann zugrunde gelegt, wenn im Bereich des körperlichen Wohlbefindens die drei Aspekte Ernährung, Bewegung und Entspannung verknüpft werden (Modul „Grundlagen ausgewählter Bildungsbereiche“) (vgl. HSD 2016, 29). Die Identifizierung bewegungsfördernder und bewegungshemmender Strukturen in der Lebenswelt von Kindern und Familien sowie allgemein die Gesundheitsförderung im Kindesalter durch Bewegung sind Inhalte des Moduls „Bewegung (inklusive Tanz)“ (vgl. HSD 2016, 48). (Sozial-)Raum durch Bewegung und Gesundheitsbildung im Sport werden im Schwerpunktmodul „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“ thematisiert. Themen wie Risikofaktoren und Salutogenese werden erwähnt, bleiben aber ohne Verknüpfung zu Bewegung (vgl. HSD 2016, 55f.). Auch das Schwerpunktmodul „Gesundheit“ beschreibt folgende Aspekte, allerdings ohne Bewegungsbezug: Gesundheit, Gesundheitsförderung und -versorgung, gesunde Lebensweise, Entwicklung und Erhaltung gesundheitsförderlicher Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen (vgl. HSD 2016, 62).

Folgende Begriffe eines klassischen Bewegungsverständnisses (*Bewegung als Lerngegenstand*) tauchen im Modul „Bewegung (inklusive Tanz)“ auf: sportliche Bewegungsangebote für Kinder und Familien, Sportengagement, Entwicklungsbedarfe im Sportbereich. Das Schwerpunktmodul „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“ fokussiert auf Themen wie Sport als „kulturelle Manifestation“ (HSD 2016, 55), sportdidaktisches und trainingswissenschaftliches Grundlagenwissen, Kenntnisse im Umgang mit Sportgeräten und Praxismaterialien inklusive Sicherheitskunde, „Anthropologische und pädagogische Dimensionen des Sports; Konzepte mehrperspektivischer Sportmodelle; Elemente einer Freizeitsport-Didaktik; Dimensionen und Themen des Sports in der Sozialen Arbeit; Grundlagen und Elemente der Erlebnispädagogik; Zielgruppen und Trainingsmethoden des Freizeitsports“ (HSD 2016, 56).

Hervorzuheben ist neben dem Modul „Bewegung (inklusive Tanz)“ das Schwerpunktmodul „Bewegungs- und Erlebnispädagogik“, die zusätzlich zu den genannten Inhalten auch die eigene Bewegungsbiografie mit dem eigenen Bewegungsverhalten und die eigenen Bewegungspräferenzen thematisieren (vgl. HSD 2016, 49).

#### 7.8.1.5 MHB BA „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ (FH Köln)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der Fachhochschule Köln ist die Bewegungsthematik in einigen Modulen verankert.

Dem entwicklungsorientierten Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) zugeordnete Themen sind „körperlich-leibliche[] Handlungsmöglichkeiten als Grundlage jeden pädagogischen Handelns zu begreifen und zu erforschen“ (FH Köln 2014, 7), Stärkung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern von Geburt an durch ein am Kind orientiertes didaktisches Handlungsvermögen, die entwicklungsfördernde und partizipatorische Begleitung von Kindern und Kindergruppen entsprechend ihrer Spiel- und Lernweisen und die Selbstaktivität des Kindes (vgl. FH Köln 2014, 8). Das Verständnis kindlicher Selbstbildung wird im Modul „Institutionen, Bildungsorte und Lernwelten“ aufgegriffen, aber kein Zusammenhang zu Bewegung dargelegt (vgl. FH Köln 2014, 29).

*Bewegung als Medium des Lernens* zeigt sich im Modul „Bildungswerkstatt“ durch die „Verbindung zwischen der Beobachtung von Bildungsprozessen des Kindes und der Gestaltung seiner Spiel- und Lernumgebung“ (FH Köln 2014, 25). Darüber hinaus wird in den Bildungszugang „Spiel“ eingeführt mit Themen wie die Einführung in Spieltheorie, Spielformen und Spieldidaktik. Der Bildungszugang bzw. -bereich „Bewegung“ beschreibt die „leiblich-motorische Entwicklung und Bewegungsdidaktik in der Pädagogik der Kindheit“. Bezüge zu den Bildungsbereichen Medien, Natur, Naturwissenschaft, Mathetisches Denken, Kunst, Musik und Sprache finden sich im Modul „Bildungswerkstatt“ wieder, allerdings ohne Bewegungsbezug (vgl. FH Köln 2014, 38f.).

Gesundheitsorientierte Themen ohne Bewegungsbezug sind Resilienz, Sozialraum, Einführung in die Förderung der körperlichen und psychosozialen Gesundheit im Kindesalter, Bedeutung und Didaktik der Gesundheit als Bildungsbereich (vgl. FH Köln 2014).

#### 7.8.1.6 MHB BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (KatHO Köln)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Köln nimmt Bewegung eine sehr geringe Rolle. Das Modul „Wahrnehmen und Gestalten“ beschreibt insofern ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*), dass sich das ästhetische Tun als eine besondere Form der

Weltaneignung durch Zweckungebundenheit im Handeln selbst auszeichnet und das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit im Vordergrund steht (vgl. KatHO Köln 2016, 38). Die kindliche Entwicklung, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie die Sprachentwicklung sind Inhalte des Moduls „Modelle und Bedingungen individueller Entwicklung“, aber ohne Formulierung eines Bewegungsbezugs (vgl. KatHO Köln 2016, 40).

Die Module „Grundfragen zu Themen der Bildung und Erziehung des Kindes“ und „Aspekte zu Themen der Bildung und Erziehung des Kindes“ beschäftigen sich mit allgemeinen und speziellen Grundfragen aus den disziplinären Perspektiven von „Pädagogik“, „Psychologie“, „Soziologie“, „Medizin“, „Religiöser Bildung und Erziehung“, „Sprache, Kommunikation und Schrift“, „Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften“, „Kunst, Kultur und Medien“, „Körper, Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ sowie „Sozialer und kultureller Umwelt“. Es werden die Bildungsbereiche angedeutet, die Beschreibung der Inhalte bleibt allgemein formuliert. Es kann nicht abgeleitet werden, inwiefern die Bildungsbereiche miteinander verknüpft werden und ob Bewegung eine Rolle spielt (vgl. KatHO Köln 2016).

Gesundheitsorientierte Themen sind Prävention, Risikofaktoren und die Lebenswelt von Kindern, die keinen Bezug zu Bewegung aufweisen (vgl. KatHO Köln 2016).

#### 7.8.1.7 MHB BA „Kindheitspädagogik. Bildung durch Bewegung“ (HSNR)

Der Titel des Modulplans des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik. Bildung durch Bewegung“ der Hochschule Niederrhein formuliert bereits den Bezug zur Bewegungsthematik. Im Dokument liegt sowohl ein entwicklungs- (*Medium der Entwicklungsförderung*) als auch ein lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) vor. Musik, Tanz, szenischer Ausdruck, Theater und Spiel dienen der ganzheitlichen Entwicklungs- und Bildungsförderung, Entwicklungs- und bildungsfördernde Arrangements werden gestaltet, Psychomotorik und Spielpädagogik können als Methode der Bildungsförderung von Kindern von null bis zehn Jahren ausgewählt, erprobt und reflektiert werden (vgl. HSNR 2016).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* fokussiert ebenso auf kommunikative Ansätze in der Psychomotorik, auf das „Konzept des safe place als Ausgangspunkt der Sprach- und Kommunikationsförderung“ (HSNR 2016, 16) als auch auf die ganzheitliche bewegungsorientierte Entwicklungsbegleitung von Kindern von null bis zehn Jahren in Settings der Kindheitspädagogik und auf die „Förderung der sozialen Lernkompetenzen und der (Selbst-)Bildung durch konsequente Umsetzung entwicklungsgerechter Partizipation von Kindern im pädagogischen Alltag (z.B. Gestaltung von Bildungs-/Erlebnissräumen, Tagesgestaltung, Projekte, Feste und Feiern etc.)“ (HSNR 2016, 22f). Die Bedeutung des Spielraums bzw. der „Raum als Erzieher“ (HSNR 2016, 35), der aktive

Entwicklungsförderung der Kinder und eigenaktive Selbst- und Welterkenntnis von Kindern ermöglicht, findet Berücksichtigung. Als Autoren werden Hunger und Zimmer, Krus und Jasmund, Kuhlenkamp, sowie Haas angegeben (vgl. HSNR 2016, 10f).

*Bewegung als Medium des Lernens* hat Eingang gefunden mit der Betrachtung von Bewegung als Träger von Bildungsprozessen und als ganzheitliche Förderung und Unterstützung der Bildungsprozesse bei Vorschulkindern (Ressourcen- und Gesundheitsförderung) und bei Schulkindern (Erwerb der Kulturtechniken, Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen). Gleichzeitig wird Bewegung als Querschnittsthema in allen Bildungsbereichen definiert. Musik, Tanz, szenischer Ausdruck, Theater und Spiel dienen zur ganzheitlichen Bildungsförderung. Der Fokus liegt auch auf dem Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Lernverhalten der Kinder sowie deren Förderung und Unterstützung bei Bildungsprozessen (vgl. HSNR 2016, 22f.).

*Bewegung als Lerngegenstand* wird durch die gleiche Begriffswahl angesprochen. Es erfolgen keine weiteren Ausführungen (vgl. HSNR 2016, 10).

Insgesamt wird herausgestellt, dass die Studierenden sich reflexiv mit ihrer eigenen Bewegungsbiografie auseinandersetzen und sich der „Bedeutung von Bewegung für die Entwicklungs- und Gesundheitsförderung, als Medium des Lernens und als eigenständigen Lerngegenstand“ (HSNR 2016, 10) bewusst werden.

#### 7.8.1.8 MHB BA „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (KatHO PB)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Paderborn weist in einigen Modulen die Bewegungsthematik auf, diese spielt jedoch eine sehr geringe Rolle. In Bezug auf *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* werden „Grunddimensionen des Menschseins: Leiblichkeit, Freiheit, Handlung, Sprache“ (KatHO PB 2013, 21) in einem Zusammenhang thematisiert (Modul „Personalität - Der Mensch im philosophischen und theologischen Denken“). Im Inhaltsbereich „Bildung und Erziehung im Kindesalter als Wissenschaft und Profession“ des Moduls „Theorie und Praxis des kindlichen Spiels“ geht es neben „Theorien des Spiels“ und „Bedeutung und Funktion des Spiels im Entwicklungsverlauf“ auch um „Bedeutung und Funktion von Spielen und Spielmaterialien“ sowie um „Bedeutung des Spiels als menschliches Phänomen“ und Bedeutung des Spiels als „Ausdruck kindlicher Weltaneignung“ (KatHO PB 2013, 14).

Gleichzeitig wird *Bewegung als Medium des Lernens* durch die „Bedeutung des Spiels für das kindliche Lernen“ (KatHO PB 2013, 14) hervorgehoben. Auch den Körper als zentrales Medium für Bildungsprozesse zu betrachten, beschreibt das Modul „Theorie- und forschungsbezogene Vertiefungen der Bildung und Erziehung im Kindesalter“ im

Inhaltsbereich „Wissenschaftliches Arbeiten und Denken“ (vgl. KatHO PB 2013, 9). Im Inhaltsbereich „Grundlagen menschlicher Existenz und Entwicklung“ fokussiert das Modul „Wahrnehmen und Gestalten - die ästhetische und kulturelle Dimension des Menschen“ auf die Verbindung von Kunst, Literatur, Musik und Bewegung. Die „Aneignung von Kultur, Ästhetik und Kommunikation, Wahrnehmung und Gestaltung der Lebenswelt mittels ästhetischer Medien“ (KatHO PB 2013, 22) steht im Vordergrund sowie das Kennenlernen leib- und materialbezogener, elementarer Kunstformen. Der Bildungsbereich „Sprache“ als grundlegende Voraussetzungen für eine gelingende Kind-Umwelt-Beziehung sowie als Grundbedingung für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes wird im Inhaltsbereich „Bildung und Erziehung im Kindesalter als Wissenschaft und Profession“ im Modul „Grundfragen der Bildung und Erziehung im Kindesalter“ betrachtet. Ein Bezug zu Bewegung ist nicht gegeben (vgl. KatHO PB 2013, 11).

Im Modul „Bildung und Entwicklung“ des Inhaltsbereichs „Grundlagen menschlicher Existenz und Entwicklung“ geht es um den Erwerb von Grundkenntnissen zur kindlichen Weltaneignung, Theorien körperlicher, emotionaler, sozialer und sprachlicher Entwicklung, „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Selbstbildung [...] Ko-Konstruktion“ (KatHO PB 2013, 24) und um die „Identität als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft“ (KatHO PB 2013, 24). Ob Bewegung eine Rolle spielt, wird nicht formuliert. Im selben Inhaltsbereich benennt das Modul „Gesundheit, Krankheit und Behinderung“ medizinische, sozialmedizinische, psychosoziale und ökonomische Aspekte von Gesundheit und Krankheit sowie körperliche, psychische und psychosomatische Störungen sowie Behinderungen, zeigt aber keinen Bewegungsbezug auf (vgl. KatHO PB 2013, 25).

#### 7.8.1.9 MHB BA „Kindheitspädagogik“ (HS Rhein-Waal)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Kindheitspädagogik“ der Hochschule Rhein-Waal ist die Bewegungsthematik vereinzelt verankert.

Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist das entwicklungsorientierte Verständnis von *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*. Zu den Themen gehören Interaktionen mit Materialien, Dingen, Räumen (Modul „Grundlagen der Didaktik“) und Konzepte und Diskurse über die Bedeutung des Körpers und der Körpererfahrungen für Kinder (Modul „Gender und Diversity in der Frühkindlichen Bildung“). Das Modul „Gesundheitsförderung im Kindesalter“ mit der dazugehörigen Lernveranstaltung „Bewegungspädagogik und Psychomotorik“ deutet auf ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis hin. Inhalte sind Bewegungsspiele, Psychomotorik und andere Ansätze der Motopädie. „Bewegung wird als Basiskomponente in der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern sichtbar“ (HS Rhein-Waal 2015, 36).

Auch *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* lässt sich in diesem Modul wiederfinden: bewegungsorientierte Physiotherapie, Einfluss von Bewegung und Ernährung auf körperliche, kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern, Bewegungserziehung und Präventionsansätze und damit verbunden Wissen „um die Rolle von Bewegungsmangel bei der Entstehung von Krankheiten“ (HS Rhein-Waal 2015, 36). Das Wahlpflichtmodul „Bewegung und Gesundheit im Kindesalter“ besteht u. a. aus der Lehrveranstaltung „Bewegungsförderung im Kindesalter“ und zielt auf den Einsatz von Bewegungsprogrammen zur Förderung der Gesundheit und zur Prävention ab (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 78). Gesundheitsbezogene Themen ohne Bewegungsbezug sind Salutogenese, Prävention, soziale und andere Risikofaktoren (z.B. Folgen des Medieneinsatzes und des Medienkonsums) sowie Resilienz (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 38).

*Bewegung als Medium des Lernens* liegt in folgenden Abschnitten vor. Für den Erwerb einer Interaktionskompetenz geht es in Bezug auf Bewegung dar, um Kinder in themenbezogene Projekte oder freie Spielangebote einzubeziehen und um ihnen so wiederum gemeinsame Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das Wahlpflichtmodul „Früheste Kindheit“ betont, Wissen über Theorie und Praxis der Spieldidaktik zur Freude der Kinder am Lernen einzusetzen (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 76). Das Wahlpflichtmodul „Umwelt und Technik“ mit der Lehrveranstaltung „Frühförderung in Naturwissenschaft und Technik“ thematisiert entwicklungsförderliche Lern- und Spielumwelten für die frühkindliche Praxis (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 80).

Lernorientierte Themen ohne die Verknüpfung zu Bewegung sind Literacy, Naturwissenschaften und Mathematik in der frühkindlichen Bildung, Sprachentwicklung und -förderung in der frühkindlichen Bildung, ästhetische Bildung (z.B. Gestaltung ästhetischer Bildungsprozesse) sowie der gezielte und altersangemessene Einsatz von Medien zur Unterstützung von Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. HS Rhein-Waal 2015).

Deutlich wird die Wichtigkeit der Übertragung von theoretischem Wissen in entwicklungsförderliche Umgebungen für die Praxis frühkindlicher Bildung (vgl. HS Rhein-Waal 2015, 26).

#### 7.8.1.10 MHB BA „Frühpädagogik“ (FH SWF)

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Frühpädagogik“ der Fachhochschule Südwestfalen benennt fünf Module, worunter die „Bildungsbereiche“ aufgeführt werden und „Bewegungsförderung“ berücksichtigt wird.

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist das vorherrschende Bewegungsverständnis. Es wird bereits zu Beginn das Bild vom Kind dargelegt, das ein

aktives und kompetentes Subjekt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ist. Dabei steht Selbstbildung im Mittelpunkt und das Kind wächst „als soziales Wesen in der Interaktion mit anderen an angemessenen und unterstützenden Herausforderungen, indem ihm Themen zugetraut und zugemutet werden. Für ihre (Selbst-) Entwicklung benötigen Kinder ein Umfeld, das sowohl ihren Autonomiebestrebungen Raum gibt, als auch Sicherheit und Schutz gewährleistet“ (FH SWF 2015, 4). In diesem Zusammenhang sind sichere Bindungen zu ihren Bezugspersonen, die Unterstützung und Lernanregungen bieten, die Basis für eigenaktives Erkunden der Umwelt. Körpererfahrungen werden im Modul „Vertiefung Entwicklungspsychologie“ thematisiert (vgl. FH SWF 2015, 17). Themen ohne einen Bewegungsbezug sind Selbstkonzept, Einfluss der Raumgestaltung auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, Förderung von Gruppenprozessen (vgl. FH SWF 2015).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* kann im Modul „Gesundheitsförderung“ insofern gesehen werden, als eine Verbindung zum Modul „Bewegungsförderung“ hergestellt wird. Dabei stehen die Bedeutung von Bewegung aus persönlicher Sicht, die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung, Grundlagen (psycho-) motorischer Entwicklung, Erfassung und Förderung sowie elementarpädagogische Bewegungskonzepte im Fokus. Darüber hinaus geht es einerseits um das Hinterfragen eigener Einstellungen zu und Erfahrungen mit Bewegung vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagenkenntnisse sowie andererseits um die Bedeutung von Bewegung aus verschiedenen Perspektiven. Das Modul „Gesundheitsförderung“ weist darüber hinaus keine Verbindung zu Bewegung auf. Zu den gesundheitsorientierten Themen gehören Resilienz- und Gesundheitsförderung, Risiko- und Schutzfaktoren sowie Prävention (vgl. FH SWF 2015, 16).

Das Modul „Spielpädagogik“ legt ein lernorientiertes Bewegungsverständnis mit entwicklungsorientierten Aspekten zugrunde, indem Spiel und Lernen verknüpft werden. Neben Grundannahmen von Spieltheorien, der Entwicklung des kindlichen Spiels und die Bedeutung der Spieltätigkeit für kindliche Bildungsprozesse werden ebenso das Erkennen von Bildungsthemen der Kinder, die sich im Spiel ausdrücken sowie der Einsatz pädagogischer Handlungs- und Kommunikationsformen für die individuelle und gemeinsame Entfaltung kindlicher Spielprozesse formuliert (vgl. FH SWF 2015, 18). Lernorientierte Themen ohne Bewegungsbezug sind Initiierung und Begleitung von Bildungsangeboten, die Planung und Konzipierung von Spiel-, Lern- und Erkundungsangeboten zur mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung sowie Sprachbildung und musisch-ästhetische Bildung (vgl. FH SWF 2015).

#### 7.8.1.11 MHB MA „Erziehungswissenschaften“ (Uni Köln)

Der Modulplan des MA-Studiengangs „Erziehungswissenschaften“ mit Schwerpunkt Bildung und Förderung in der frühen Kindheit“ der Universität zu Köln beinhaltet „Bewegung in Früher Bildung und Frühförderung“ als Schwerpunktmodul, in dem vor allem die Bewegungsthematik verankert ist.

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* als vorherrschendes Bewegungsverständnis ist akzentuiert im Modulhandbuch angesiedelt. Das Basismodul „Konzepte frühkindlicher Bildung, Entwicklungsförderung und Beratung“ thematisiert das Förderkonzept der psychomotorischen Entwicklungsförderung (vgl. Uni Köln 2015a, 15). Im Basismodul „Forschung, Qualitätsentwicklung und Evaluation in Handlungsfeldern der Frühen Kindheit in international-vergleichender Perspektive“ werden „Bildungs- und Förderbereiche im Aktionsraum von (Bewegungs-) Handeln, Spielen, (musisch-ästhetischem) Gestalten, Kommunizieren vertieft“ (Uni Köln 2015a, 17f). Das Schwerpunktmodul „Bewegung in Früher Bildung und Entwicklungsförderung“ vermittelt Inhalte zu psychomotorischer Praxis, Körper-, Sozial-, Materialerfahrungen sowie psychomotorischer Diagnostik in Theorie und Praxis und zu Bedeutungsdimensionen von Bewegung in früher Bildung und Entwicklungsförderung.

*Bewegung als Medium des Lernens* spiegelt sich durch die Inhalte „Bildungspotenziale von Bewegung und Spiel (bewegungswissenschaftliche Grundlagen und Spieltheorien) und Praxisprojektplanung zum handlungsorientierten Lernen“ (Uni Köln 2015a, 23) wider.

#### 7.8.1.12 Richtlinien von Fachakademien/Fachschulen der Erzieherinnenausbildung

Die „Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in NRW“ stellen wesentliche Erfahrungsfelder wie „Bewegung“, „Körper, Gesundheit und Ernährung“ dar. Der Rahmenlehrplan weist der Bewegung einen sehr geringen Stellenwert zu. In Bezug auf die Unterrichtsprinzipien wird *Bewegung als Medium des Lernens* deutlich, wenn Lernen als „aktiver Prozess, der auf aktive Beteiligung des Lernenden und daher auf ein Mindestmaß an Motivation oder Interesse angewiesen ist“ (MSW 2014, 24) definiert wird. Der eigenständige Bildungsbereich „Bewegung“ wird neben allen anderen im Lernbereich „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ genannt. Es werden allgemeine Inhalte zu den Bildungsbereichen formuliert wie die „Bedeutung der Bildungsbereiche der sozialpädagogischen Arbeit für die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen, die Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung und für die Aneignung von Welt für Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (MSW 2014, 51).



Weiterhin geht es um die zielgruppengerechte Planung, Durchführung und methodengeleitete Analyse spezifischer didaktisch-methodischer Konzepte in den Bildungs- und Lernbereichen, die Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, das Geben individueller und gruppenbezogener Impulse für Bildungs- und Entwicklungsprozesse mit einer ressourcenorientierten Berücksichtigung von Ausdrucksweisen und Selbstbildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie den sach-, methoden- und zielgruppengerechten Einsatz von Handlungsmedien aus den verschiedenen Bildungsbereichen und die Gestaltung lernanregender Umgebungen (vgl. MSW 2014, 52).

In den Richtlinien für Fachschulen Nordrhein-Westfalen werden lern-, entwicklungs- und gesundheitsorientierte Themen berücksichtigt, eine Verknüpfung zu Bewegung ist nicht formuliert (vgl. MSW 2014).

### **7.8.2 Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben des Primarbereichs (Fall 4b)**

Für die Darstellung des BA- und MA-Studiengangs „Lehramt an Grundschulen“ werden zunächst die Bewegungsbezüge in den Modulhandbüchern der Teilstudiengänge „Bildungswissenschaften“, „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ und dann für den Lehrplan „Sport“ jeweils für die acht Universitäten aufgeführt.

#### **7.8.2.1 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni BI)**

Für die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“, „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ konnten keine Bewegungsbezüge hergestellt werden. Bewegung spielt in diesen Dokumenten keine Rolle.

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Sportwissenschaft“ (2016) weist mit allen vier Bedeutungsfeldern auf die Bewegungsthematik. Das klassische Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) findet sich durchgängig in den Modulen wieder. Sport- und Bewegungsfelder sind Laufen, Springen, Werfen, Bewegen im Wasser, Bewegen an und mit Geräten, Gestalten, Tanzen und Darstellen, Ringen und Kämpfen, Gleiten, Fahren und Rollen, die zum Sport (z.B. Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gymnastik und Tanz, Natursportarten, Kampfsportarten) hinführen und sportmotorisches Können und sportmotorische Entwicklungen in diesen Sportdisziplinen hervorrufen. Dabei geht es u.a. um das Training von Fähigkeiten (z.B. Ausdauer-, Kraft, Schnelligkeits-, Beweglichkeits-, und Koordinationstrainings), die Verbesserung grundlegender Fertigkeiten (z.B. Basisfertigkeiten wie das Fangen und Werfen oder das Stehen im Handstand), grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Eigenrealisation im Schwimmen, Tauchen und Wasserspringen. Grundlagen der Trainingswissenschaft, Wissen über grundlegende Trainingsprinzipien, Training konditioneller Fähigkeiten sind

weitere Themen dieses Bedeutungsfeldes, die im Modulhandbuch angesprochen werden. Der „Grundkurs Bewegungsspiele/Mannschaftsspiele beschäftigt sich mit grundlegenden Strukturen der Sport- und Bewegungsspiele und den didaktischen Prinzipien des Erwerbs allgemeiner Spielfähigkeit“ (Uni BI 2016c, 162).

Ein entwicklungsförderndes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) findet im Bereich „Körperwahrnehmung und Psychomotorik“ Berücksichtigung, der inhaltlich nicht weiterausgeführt wird (vgl. Uni BI 2016c, 162).

Der Bereich „Gesundheitsorientierte Praxis/Fitnesssport“ spiegelt ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) wider. Thematisiert werden grundlegende Kenntnisse über den aktiven und passiven Bewegungsapparat, das zentrale Nervensystem sowie die unter Belastungsbedingungen geforderten Organsysteme, die anatomischen Strukturen und physiologischen Mechanismen (vgl. Uni BI 2016c, 162).

Die Veranstaltung „Gestalten, Tanzen, Darstellen I“ weist ein lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) auf. Es wird die Verbindung von Bewegung und Musik hergestellt (vgl. Uni BI 2016c, 163).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Sportwissenschaft“ der Uni BI (2016) sind die Inhalte der Module sehr allgemein gehalten und können nur im geringen Maße den Bedeutungsfeldern zugeordnet werden, da es spezifisch um die Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters und um die Masterarbeit geht. Im Modul „Fächerübergreifende Ästhetische Bildung“ des Schwerpunktfachs findet *Bewegung als Medium des Lernens* Berücksichtigung, indem die Fächer Musik, Kunst und Sport miteinander in Verbindung gebracht werden. „Wissen und Können im Hinblick auf die Unterrichtspraxis in der Grundschule in fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben anzuwenden“ (Uni BI 2016d, 69) und „grundschulspezifische und Fächer verbindende Unterrichtsprojekte selbstständig zu entwickeln und anzuleiten“ (Uni BI 2016d, 69) sind solche lernorientierten Inhalte. Im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefung II“ des Fachs wird die „Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in inklusiven Settings als auch [...] die Berücksichtigung sozialer und kultureller Differenzen“ (Uni BI 2016d, 78) in den Mittelpunkt gestellt. Unterschiede im Spiel- und Sportverhalten nach Geschlecht, Alter und sozialer Herkunft stellen einen besonderen Schwerpunkt dar. Diese Aspekte können *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* (psychomotorische Entwicklungsförderung bezieht inklusives Denken mit ein) oder der *Gesundheitsförderung* (Risikofaktoren) zugeordnet werden (vgl. Uni BI 2016d, 78).

### 7.8.2.2 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (TU DO)

Für das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ konnten in den Modulen „Arithmetik/Funktionen und ihre Didaktik II“ und „Mathematikdidaktik“ lernorientierte Bewegungsbezüge (*Medium des Lernens*) hergestellt werden. Lerninhalt ist hier entdeckendes Lernen als mathematikdidaktisches Prinzip (vgl. TU DO 2016b, 3). Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ wird im Modul „Didaktische Vernetzung“ ebenfalls die Bedeutung des aktiv entdeckenden Lernens als fachdidaktisches Konzept für die Organisation von Lernprozessen in den verschiedenen Inhaltsbereichen des mathematischen Grundschulunterrichts formuliert (vgl. TU DO 2016b, 10).

In den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche Grundbildung“ spielt Bewegung keine Rolle.

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ ist die Bewegungsthematik mit allen Bedeutungsfeldern verankert. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist ein klassisches Verständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*). Über den Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten durch spezifische Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen werden sportartspezifische Anwendungsmöglichkeiten vermittelt, um auf sportartspezifische Inhaltsbereiche und Bewegungsfelder (Leichtathletik, Gerätturnen, Gymnastik/Tanz, Schwimmen und Sportspiele) vorzubereiten. Weiterhin geht es um die Weiterentwicklung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen Sportarten, die motorische Leistungsfähigkeit sowie Erarbeitung trainings- und bewegungswissenschaftlicher Grundlagen, Kennenlernen von Maßnahmen zur Beeinflussung und Optimierung körperlicher Leistungsfähigkeit. Im Mittelpunkt stehen weiterhin die Verbesserung persönlicher Bewegungsmöglichkeiten, die Schulung differenzierter Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Erweiterung der Aktionsmöglichkeiten nach einem klassischen Bewegungsverständnis (vgl. TU DO 2014).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* hat Eingang gefunden und die Erfüllung des Doppelauftrages des Schulsports wird deutlich (vgl. TU DO 2014, 3). Es werden elementare sportartunabhängige und -übergreifende motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Bewegungs-, Spiel- und Sportfeldern weiterentwickelt. Darüber hinaus werden über Körpererfahrung, Bewegungsgestaltung und Körperwahrnehmung sportartübergreifende Wechselbeziehungen zwischen Körper und Bewegung angeeignet und bewusst gemacht (vgl. TU DO 2014, 2). Grundlegend ist auch zum einen, „in welcher Weise Sport, Spiel und Bewegung die Entwicklung junger Menschen außerhalb und innerhalb der Schule fördern und die Lebensqualität von Erwachsenen bereichern können“ (TU DO 2014, 9), zum anderen das Kennenlernen

geeigneter Formen von Sport, Spiel und Bewegung für die kindliche Entwicklungsförderung gemäß den Voraussetzungen (vgl. TU DO 2014, 27).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird durch zwei Aspekte widerspiegelt. Zum einen leistet der Schulsport einen Beitrag zu speziellen überfachlichen Erziehungsaufgaben, z.B. Sicherheitserziehung und -förderung, Gesundheitsförderung (vgl. TU DO 2014, 3). Zum anderen wird Bewegung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch „körper- und bewegungsbezogene Handlungsfelder außerhalb der Schule“ (TU DO 2014, 23) betrachtet. Ein lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) liegt durch die Analyse von Grundlagen und Prozessen „disziplinbezogenen und -übergreifenden Lernens vor allem unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen und heterogener Schülervoraussetzungen sowie spezifischer Fördermöglichkeiten“ (TU DO 2014, 12) vor.

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ ist das klassische Bewegungsverständnis *Bewegung als Lerngegenstand* vorherrschend mit den Themen bewegungswissenschaftliche Theorien, Weiterentwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten in den entsprechenden Bewegungsfeldern bzw. Sportarten sowie der Wettkampfsport (vgl. TU DO 2014, 33f.).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird berücksichtigt, wenn vom Gesundheitssport die Rede ist (vgl. TU DO 2014, 42-45). Inhalte und weitere Ausführungen zu diesem Thema werden nicht vorgenommen. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* wird durch den Aspekt der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung aufgegriffen (vgl. TU DO 2014, 33).

#### 7.8.2.3 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (UDE)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ werden vier lernorientierte Bewegungsbezüge berücksichtigt. Die Themen sind produktives und selbstentdeckendes Arbeiten und Üben (Modul: „Erkundungen von Mathematiklernen“) (vgl. UDE 2016, 30) sowie entdeckendes Lernen (Modul: „Zahl und Raum“ und „Zahlen und Zählen“) (vgl. UDE 2016, 11). Das Modul „Grundlagen der Schulmathematik“ thematisiert elementare Zufallssituationen, die aus Spiel- und Alltagssituationen gewonnen werden (vgl. UDE 2016, 17).

Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche Grundbildung“ sowie des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ weisen keinen Bewegungsbezug auf.

Das Modulformular des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ berücksichtigt die Bewegungsthematik mit den vier Bedeutungsfeldern. Das vorherrschende Bewegungsverständnis lässt sich dem Bedeutungsfeld *Bewegung als Lerngegenstand* zuordnen. Die Themen sind grundlegende methodische Konzepte für die Vermittlung von Sport und Bewegung, Grundwissen zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Vermittlungsprozessen im Sport, Bewegungs- und Trainingslehre, Vermittlung von Outdoor-Sportarten, Planung und Durchführung von kindgerechter Leichtathletik- bzw. Schwimmunterricht, normgebundenes Arrangieren und freies Turnen an Geräten, vielfältige gymnastisch-tänzerische Körperbewegungen, grundlegendes Verständnis über Aufbau, Struktur und Strukturveränderungen kleiner und großer Sportspiele, damit verbunden die Entwicklung von Spielfähigkeit und kognitiv-taktischen Fähigkeiten sowie Wettkampf- und Regelsysteme. Es geht um die Hinführung zum Sport und das Durchführen der unterschiedlichen Sportarten (vgl. UDE 2012).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* schließt sich an, wenn es um die Funktionsweise des menschlichen Körpers im Sport und bei Alltagsbewegungen geht. Darüber hinaus stehen die Entwicklung einer Gesundheitskompetenz, die Fähigkeit zur Abgrenzung zwischen funktioneller Belastung des Körpers und der Erhalt der Gesundheit und körperliche Überbeanspruchung im Mittelpunkt (vgl. UDE 2012, 13). Weitere gesundheitsorientierte Themen sind Haltung und Bewegung, Ausdauerformen, die Bedeutung der Koordination, Fähigkeit zur Entwicklung von Wagnisbereitschaft und Sicherheitsbewusstsein, Körperwahrnehmung und Entspannung, „Verständnis für kindliche Modernisierungsprozesse und aktuelle Probleme des Aufwachsens in unterschiedlichen Bereichen (von Bewegung, Spiel und Sport)“ (UDE 2012, 21).

Ein entwicklungsförderndes Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) liegt ebenfalls mit Themen wie Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern und Verständnis für den Zusammenhang von Sinneswahrnehmung und Bewegung vor. Die Veranstaltung „Grundlagen der Psychomotorik“ weist auf die Unterschiede zwischen dem klassischen Sportunterricht und des Psychomotorischen Ansatzes hin und betont das Verständnis um die Einheit von Psyche und Motorik. Weitere Inhalte sind Bewegungsräume und psychomotorische Geräte, Spielformen in der psychomotorischen Übungsbehandlung, Rahmenbedingungen und Prinzipien der Psychomotorik sowie Körperwahrnehmung. Vertreter der Psychomotorik Seewald, Köckenberger und Zimmer werden als Literaturquellen genannt (vgl. UDE 2012, 16).

*Bewegung als Medium des Lernens* wird bei der Fähigkeit zur Reflexion des Verhältnisses „schulischer und außerschulischer Bildungsräume“ (UDE 2012, 9) angedeutet.

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ sind drei Bedeutungsfelder von Bewegung verankert. Das klassische Bewegungsverständnis (*Lerngegenstand*) durchzieht das gesamte Dokument und beinhaltet Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts, Kenntnisse über aktuelle kindheitsbezogene Sportformen und Settings, kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bewegungs- und Sportinszenierungen, kommunale Einbettung des Schulsports sowie Grundlagen der Leistungsdiagnose und -bewertung und Ansätze der Bewegungslehre und -forschung sowie der Trainingswissenschaft (vgl. UDE o.J.c).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* findet sich in Bezug auf die Entwicklungsförderung von Bewegungshandlungen wieder (vgl. UDE o.J.c, 17). Konkrete Aussagen werden nicht getroffen.

*Bewegung als Medium des Lernens* wird durch die Strukturierung des Schulalltags mit Konzepten bewegungsorientierter Schulgestaltung thematisiert (vgl. UDE o.J.c, 13).

#### 7.8.2.4 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni und DSHS Köln)

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ werden im Ergänzungsmodul „Sonderpädagogische Grundlagen“ entwicklungsorientierte Themen formuliert. Die Studierenden sollen Grundlagen über die Zusammenhänge von Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Kognitionsentwicklung sowie über die Anwendung von Unterstützungs- und Interventionsmethoden bei Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in Bewegung, Wahrnehmung, Sprache und/oder Lernen erwerben (vgl. Uni Köln 2015c, 15). Des Weiteren geht es um das „Kennenlernen von Unterstützungsmaßnahmen und Interventionsstrategien im Unterricht, insbesondere bezogen auf soziale Bedingungsfaktoren im Kontext von Lernen und Verhalten, auf Konzentration, Aufmerksamkeit, Körperwahrnehmung, Bewegungsverhalten, Verarbeitungs- und Wahrnehmungsbeeinträchtigungen“ (Uni Köln 2015c, 15). Offen bleibt in diesem Zusammenhang, was solche Unterstützungsmaßnahmen und Interventionsstrategien sein könnten.

In den Modulhandbüchern der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ spielt Bewegung keine Rolle.

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs für das Lehramt an Grundschulen für das Fach „Sport“ (DSHS Köln) ist das vorherrschende Bewegungsverständnis ein klassisches Verständnis (*Lerngegenstand*), hervorgehoben durch die Themen Leistung und Training, Bewegungsgrundformen, Koordinationstraining und motorisches Lernen (z. B. Ausbildung koordinativer Fähigkeiten als Basis für sportmotorische Fertigkeiten und deren Wichtigkeit). Im Speziellen geht es um die Hinführung zum Sport und das Erlernen und Durchführen der unterschiedlichen Sportarten. In spielerischer und explorativer Form

sollen Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen ermöglicht werden, um einerseits mit dem Bewegungsraum Wasser vertraut zu werden und andererseits Techniken der verschiedenen Schwimmmarten zu erlernen (Hinführung zum Schwimmen) (vgl. DSHS Köln 2016, 2). Bewegungsformen wie Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Klettern, Rollen u. a. werden als Basis für den späteren sportspezifischen Technikerwerb erschlossen (Hinführung zum Leichtathletik). Schwingen, Schaukeln, Balancieren, Springen, Stützen als turnspezifische Grundtätigkeiten werden erlernt, variiert und gestaltend genutzt (Hinführung zum Turnen) (vgl. DSHS Köln 2016, 11). Der Erwerb von Basiskompetenzen der Bewegungsgestaltung und von Tanzformen impliziert die Hinführung zum Tanzen. Die Entwicklung einer Spielfähigkeit zielt auf die Hinführung zu den Sportspielen ab, z. B. Einzel- und Mannschaftssportarten. Fokussiert wird auf die Auseinandersetzung mit technischen Fertigkeiten und spieltaktischen Fähigkeit von Rückschlagspielen (vgl. DSHS Köln 2016, 17). Innerhalb der Bewegungsfelder lässt sich die Entwicklung der Sozialkompetenz unterstreichen, z. B. durch das Helfen und Sichern oder das Lernen in Gruppen. In der Sozialerziehung geht es um Toleranz, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und Umgang mit Regeln (vgl. DSHS Köln 2016, 11).

Das Modul „Persönlichkeitsentwicklung durch Sport fördern“ impliziert *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*, es stehen Konzepte der Bewegungserziehung und der Psychomotorik im Vordergrund. Dabei geht es um die Bedeutsamkeit der Ausbildung eines Selbstkonzeptes und eines Körperkonzeptes sowie die Persönlichkeitsentwicklung durch den Sport. „Durch den Transfer der wissenschaftlichen Grundlagen auf die Bewegungsfelder Ringen und Kämpfen und Gestalten, Tanzen, Darstellen erweitern sie [die Studierenden - Anm. d. Verf.] die erforderliche Fach-, Organisations- und Lehrkompetenz, die für die Stärkung eines realitätsangemessenen Selbstkonzeptes eingesetzt werden kann“ (DSHS Köln 2016, 13). Die persönlichkeitsbildenden Potenziale von Tanz und Spiel werden hervorgehoben. Als Vertreter der Psychomotorik und damit als Literaturquellen werden Fischer und Zimmer genannt (vgl. DSHS Köln 2016, 16). Darüber hinaus wird Spielen „als eigenständige Form des Lernens als explorierendes Tun“ (DSHS Köln 2016, 5) verstanden, es soll „Raum für das Entdecken der Bewegungsmöglichkeiten mit dem eigenen Körper, mit Materialien und Bewegungs- und Spielräumen sowie mit Spielpartnern“ (DSHS Köln 2016, 5) gegeben werden.

Der Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) wird durch die Themen physische Aspekte in Bezug auf Fitness, Einfluss von Risikofaktoren auf Entwicklung, Theorien zur Resilienz und deren Förderung im Sportunterricht, Abbau von Aggressionen und Bewältigung von Stresssituationen erkennbar (vgl. DSHS Köln 2016, 2, 18f.). *Bewegung als Medium des Lernens* wird durch das Initiieren von Lernprozessen durch Spiel- und Bewegungsangebote sowie durch die „Bewegte Schule“ (DSHS Köln 2016, 15) widerspiegelt.

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Lehramt an Grundschulen Fach Sport“ (DSHS Köln) berücksichtigt alle Bedeutungsfelder von Bewegung. Im MA-Studiengang finden sich klassische Bewegungsthemen (*Bewegung als Lerngegenstand*) wieder: Aufbauend auf die im BA-Studiengang erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Sportarten Schwimmen und Leichtathletik stehen komplexere Bewegungstechniken, mechanische und physiologische Gesetzmäßigkeiten, „Differenzierungsmaßnahmen zur individuellen Förderung [und] Adaptionen durch Prozesse des Übens und Trainierens“ (DSHS Köln 2014, 3) im Vordergrund.

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird durch die Stabilisierung bzw. Förderung von Gesundheit, Prävention und Kompensation einseitiger bzw. unphysiologischer Belastungen in unterschiedlichen Kontexten sowie das Reflektieren der Leitideen von Gesundheitsbewusstsein deutlich (vgl. DSHS Köln 2014, 12). Themen zur Gesundheitserziehung und Prävention sind Wachstum, Pubertät, geschlechtsspezifische Leistungsfähigkeit, altersadäquates Training, Ernährung und Risikofaktoren, z.B. Adipositas, Magersucht, Diabetes, Asthma, Rauchen, Drogen, Alkohol, Medikamentengebrauch und -missbrauch (vgl. DSHS Köln 2014, 15).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist durch „kindgerechte Zugänge zur Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung bei Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen oder chronischen Erkrankungen“ (DSHS Köln 2014, 12) und die Bedeutung der Motorik für eine ganzheitliche Entwicklung vertreten (vgl. DSHS Köln 2014, 11).

*Bewegung als Medium des Lernens* umfasst „Vermittlungsmöglichkeiten zur Initiierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen durch Bewegung, Spiel und Sport“ (DSHS Köln 2014, 11).

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs zum Lernbereich „Ästhetische Erziehung Lehramt an Grundschulen“ (Uni Köln) berücksichtigt punktuell die Bewegungsthematik. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* ist vorherrschend. Themen sind Wahrnehmungsförderung, Förderung sinnlicher Erfahrungen zur Entwicklung von Körperbewusstsein und differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, Raum für Spielerisches, Spontanes und Unerwartetes, psychomotorische Begleitung und Unterstützung kindlicher Förderbedarfe und differenzieller Entwicklungsverläufe, psychomotorische Entwicklungsförderung. Inhalte des Basismoduls „Multidisziplinäre ästhetische Praxis“ sind z.B. Grundthemen der Bewegung und Psychomotorik. Als Beispiele für die Themen der Psychomotorik werden Wahrnehmung, Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, psychomotorische Materialien und Gerätearrangements aufgeführt (vgl. Uni Köln 2015d, 5f.).



*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird in Bezug auf Entspannung innerhalb des Basismoduls thematisiert. Im Aufbauomodul „Praxis Ästhetischer Bildung und Erziehung und ihre didaktische Reflexion“ wird „Bewegtes Lernen in fächerübergreifender Perspektive“ (Uni Köln 2015d, 11) als Inhalt formuliert und wird dem Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* zugewiesen. Darunter zählen z. B. Motomathe, Intuitive Physik, Graphomotorik und die Bewegungsbaustelle (vgl. Uni Köln 2015d, 11).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs zum Lernbereich „Ästhetische Erziehung Studienprofil Lehramt an Grundschulen“ (Uni Köln) weist *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* als vorherrschendes Bewegungsverständnis auf, mit der „Bedeutung von Sinnlichkeit, Körperlichkeit und Leiblichkeit in der Welt- und Selbstaneignung von Grundschulkindern“ (Uni Köln 2014, 5). Ästhetisch-sinnesbasale Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung, erlebnis- und erfahrungsorientierte Persönlichkeitsförderung, sozialisationsorientierte Entwicklungsförderung sowie ästhetisch-künstlerische Kreativitätsförderung, Wahrnehmungsschulung und bewegungsorientierte Entwicklungsförderung sind wesentliche Inhalte (vgl. Uni Köln 2014, 13). *Bewegung als Medium des Lernens* zeigt sich im Verständnis von Bildungspotenzialen von Bewegung und Spiel (vgl. Uni Köln 2014, 13). Darüber hinaus wird der Bezug zur eigenen Biografie hergestellt, indem die Auseinandersetzung mit eigenen ästhetisch-biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen hervorgehoben wird (vgl. Uni Köln 2014, 5).

#### 7.8.2.5 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (WWU Münster)

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Bildungswissenschaften“ werden im Modul „Elementarbildung“ theoretische Hintergründe und Formen der Beobachtung, Dokumentation, Deutung und institutionellen Unterstützung der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Rahmen des forschenden Lernens erprobt und reflektiert (vgl. WWU Münster 2016, 8). Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ findet sich im Modul „Mathematik lernen und Mathematik anwenden“ ein lernorientierter Inhalt (*Medium des Lernens*), nämlich entdeckendes Lernen als mathematikdidaktisches Prinzip, wieder (vgl. WWU Münster 2011, 11). Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Sprachliche Grundbildung“ weisen wie auch die MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Mathematische Grundbildung“ keine Bewegungsbezüge auf.

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ sind alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung verankert. Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist ein klassisches Verständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*). Dabei werden Wettkampfsport und Leistung, die Bedeutung von Auf- und Abwärmen sowie

grundlegende konzeptionelle und methodische Ansätze und allgemeine Trainingsprinzipien thematisiert. Über umfangreiche Selbst-, Körper-, Sinnes-, Sozial- und Materialerfahrungen werden entsprechende koordinative und konditionelle Grundvoraussetzungen ausgebildet. Fokussiert wird ebenso auf die Entwicklung einer allgemeinen Spielfähigkeit, spieltechnischer und -taktischer Grundfähigkeiten sowie auf Regelkenntnisse zur Partizipation in komplexen (Sport-)Spielsituationen. Im Mittelpunkt des Moduls „Individualsportarten“ stehen die Sportarten Turnen (Kinderturnen, Alternatives Turnen/ Bewegungslandschaften, Helfen und Sichern, Korrigieren, Erfahren von Bewegungsgefühlen und Bewegungserlebnissen im Turnen, Erlernen von turnerischen Bewegungstechniken und Körperbeherrschung), Gymnastik und Tanz (Kindertanz, Rhythmusschulung, Darstellendes Spiel, Improvisation, Bewegungstheater, Erlernen und Finden von tänzerischen Bewegungsformen, Bewegungskunststücken in Partner- und Gruppenarbeit), Leichtathletik (Kinderleichtathletik, Erlernen allgemeiner Lauf-, Wurf- und Sprunggeschicklichkeit, Erwerb von konditionell-athletischen und koordinativ-technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Schwimmen (Anfängerschwimmen, Erwerb verschiedener Formen des Schwimmens, Tauchens, Springens und Rettungsschwimmens sowie Ausbildung vielfältigster Formen des Spielens und der Wassergymnastik) (vgl. WWU Münster 2012, 814). „In den genannten Individualsportarten werden auf Basis der Bewegungsgrundformen und der weiterführenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sportartspezifische Techniken erarbeitet. [...] Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der spielerischen, kindgerechten Umsetzung der Sportarten mit und ohne Materialien unter Berücksichtigung notwendiger Sicherheitsaspekte“ (WWU Münster 2012, 19).

Gleichzeitig werden entwicklungsorientierte Themen angesprochen, die *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* zugeordnet werden können. So geht es z.B. im Turnen um das Erfahren von Bewegungsgefühlen und Bewegungserlebnissen sowie Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein. „Bewegung als Entwicklungsreiz“ (WWU Münster 2012, 802) wird besprochen. Über eigene Körper- und Bewegungserfahrungen können Möglichkeiten zu einer Entwicklungsförderung von Schülerinnen und -schülern aufgezeigt werden. Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz werden ebenso thematisiert wie Aspekte der motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung (vgl. WWU Münster 2012, 812).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird durch die Themen Gesundheitssport, Sportmedizin, Bedeutung des Sports für die physische Leistungsfähigkeit (Fitness) und Gesundheit des Menschen berücksichtigt (vgl. WWU Münster 2012, 800ff.).

*Bewegung als Medium des Lernens* spiegelt sich durch die „Bedeutung von Bildung und Erziehung im und durch Bewegung, Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport“ (WWU Münster 2012, 802) wider. Im Modul „Einführung in das Studium der Sportwissenschaft“ wird zur

eigenen Sportbiografie Bezug genommen. Thema ist dazu u. a. die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahlentscheidung (vgl. WWU Münster 2012, 800).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ (WWU Münster 2014) kann kein Bedeutungsfeld als vorherrschendes Bewegungsverständnis definiert werden, es finden jedoch alle vier Berücksichtigung. Inhalt des Bedeutungsfeldes *Bewegung als Lerngegenstand* ist die Vermittlung grundlegender trainingswissenschaftlicher Fragestellungen und Erkenntnisse, die insbesondere das Training motorischer Eigenschaften, z. B. Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Gelenkigkeit, sowie das Training koordinativer Fähigkeiten und sportmotorischer Fertigkeiten implizieren. Weitere Themen sind Abenteuer- und Erlebnissport sowie Leistungssport (vgl. WWU Münster 2014, 435).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* fokussiert auf die gesunde somatische Entwicklung und die Entwicklung des Stütz- und Bewegungsapparates, der Motorik, des Herzkreislaufsystems und des Immunsystems (Gesundheitssport) (vgl. WWU Münster 2014, 435).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* wird im Aspekt „Bewegung als Entwicklungsreiz“ (WWU Münster 2014, 435) aufgegriffen. *Bewegung als Medium des Lernens* meint hier die „Bedeutung von Bildung und Erziehung im und durch Bewegung, Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport“ (WWU Münster 2014, 435).

#### 7.8.2.6 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni PB)

Die Modulhandbücher der BA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ weisen jeweils einen Bewegungsbezug auf. Das Modul „Kindheit und Jugend“ der „Bildungswissenschaften“ stellt einen Bezug zum Sportverein her, in dem Erziehung und Bildung stattfindet (vgl. Uni PB 2016a, 14). Das Basismodul II „Literatur verstehen und literarische Kompetenzen fördern“ der „Sprachlichen Grundbildung“ formuliert produktionsorientierte und handlungsorientierte Vermittlungsverfahren (vgl. Uni PB 2016f, 15). Das Modulhandbuch der „Mathematischen Grundbildung“ formuliert den Kompetenzerwerb in Bezug auf Planungs- und Gestaltungsmittel, z. B. entdeckendes Lernen und Problemlösen sowie produktives und problemorientiertes Üben (vgl. Uni PB 2016d, 4).

In den Modulhandbüchern der MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ findet die Bewegungsthematik keine Berücksichtigung.

Im Modulhandbuch des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ (Uni PB 2016g) ist die Bewegungsthematik mit drei Bedeutungsfeldern von Bewegung verankert. *Bewegung als Lerngegenstand* ist das vorherrschende Bewegungsverständnis. Fokussiert werden auf Sport und Bewegung unter einer leistungsorientierten Perspektive (Leistungsförderung)

(vgl. Uni PB 2016g, 14). Vor allem die Hinführung zum Sport durch die Vermittlung der Sportarten steht neben den theoretischen Inhalten im Mittelpunkt des Fachs. Die Sportarten werden in „Spielen“ und „Individualsport“ untergliedert. Zu den Inhalten „Spielen“ zählen die Bedeutung und Funktionalität verschiedener Kleiner Spiele, Grundverständnis von Sportspielen und Regelverständnis, Spielfähigkeit, Teamfähigkeit und Sozialkompetenz. Beim Individualsport geht es um Gestalten, Tanzen und Darstellen (grundlegende theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrungen in gestalterisch-kreativen und spielerisch-explorierenden Bewegungshandlungen), um Bewegen an Geräten und Laufen, Springen und Werfen (theoretische und praktische Erfahrungen hinsichtlich Bewegen an Geräten bzw. hinsichtlich Laufen, Springen und Werfen, Grundtechniken) sowie um Bewegen im Wasser (Wissen um Besonderheiten des Bewegungsraumes Wasser). „In allen Sportarten wird auf der Basis eigener reflektierter Bewegungserfahrung einerseits das eigene Fertignivea angehoben, andererseits damit die strukturell gegebene Enge dieser Sportarten erweitert und auf offene Formen affiner Bewegungen angewandt“ (Uni PB 2016g, 17).

Sport als Vertiefung im Modul „Theorie und Praxis der Sportarten“ meint die vertiefende Auseinandersetzung einerseits mit weiteren Sportspielen (z.B. Basketball, Fußball Handball, Hockey) und andererseits mit Rückschlagspielen (z.B. Badminton, Tischtennis, Squash). Thematisiert werden grundlegende Erfahrungen und motorische Fertigkeiten in den Großen Sportspielen und in den Rückschlagspielen sowie das Verständnis von Regeln zur Gestaltung von Spielen. Als Vertiefung in der „Individualsportart“ werden Rollen, Gleiten, Fahren ergänzt. Grundlegende Kenntnisse im adäquaten Umgang mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten, Kenntnisse in der sicheren Gestaltung von neuen und natürlichen Bewegungsräumen sowie die Erweiterung des Bewegungskönnens im Gleiten, Fahren und Rollen sind Inhalte der Vertiefung (vgl. Uni PB 2016g, 21f.).

Das Modul „Fachwissenschaftliche Grundlagen II“ nimmt zum Doppelauftrag des Sportunterrichts Bezug. Neben der Leistungsförderung und der Hinführung zum Sport wird innerhalb der sportspezifischen Ausbildung auf die Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung abgezielt. „Diese pädagogischen Zielsetzungen umfassen Erziehung zum und durch Sport“ (Uni PB 2016g, 14).

Demzufolge spiegelt sich auch *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* in den Modulen für das Fach Sport wider. Dabei geht es um den Erwerb eines grundlegenden Verständnisses für komplexe psycho-soziale Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit, Lebensgeschichte und sportbezogenem Handeln, Sport und Persönlichkeitsentwicklung, Emotionen und Kognitionen im Sport sowie um die „Grundlagen ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung und Wissen um die Bedeutung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit als Welt- und Selbstaneignung von Grundschulkindern“ (Uni PB 2016g, 14). Innerhalb der Individualsportart „Gestalten, Tanzen und Darstellen“ stehen

Körperwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Gestalten und Erproben sowie Entwicklung von ästhetischen Bewegungsformen im Vordergrund (vgl. Uni PB 2016g, 17).

In der Auseinandersetzung mit der Sportmedizin innerhalb des Moduls „Fachwissenschaftliche Grundlagen I“ findet *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* Berücksichtigung. Themen sind die Gesunderhaltung und gesundheitliche Entwicklung, Wissen über Organe und Stoffwechsel, Erkennen von Überforderungen und krankhafte Belastungen, Physiologie der an Leistung beteiligten Organe und deren Bezug zu körperlicher Aktivität (vgl. Uni PB 2016g, 13). Das Modul „Grundlagen der Sportdidaktik“ stellt die eigene Sportbiografie in den Fokus. Ziel ist es, sich mit der eigenen (schul-)sportlichen Biographie auseinanderzusetzen, diese kritisch zu hinterfragen und in Bezug auf das spätere Berufsfeld zu reflektieren (vgl. Uni PB 2016g, 23).

Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ (Uni PB 2016e) berücksichtigt drei Bedeutungsfelder von Bewegung. *Bewegung als Lerngegenstand* wird mit den Themen motorisches Lernen und Koordinationstraining im Kindes- und Jugendalter, motorische Fähigkeiten und Trainierbarkeit thematisiert (vgl. Uni PB 2016e, 15). *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* wird in folgender Aussage deutlich: „Die Studierenden verfügen über Fähigkeiten, ein selbstbewusstes und sozial orientiertes Handeln in Bewegung, Spiel und Sport zu fördern, insbesondere über Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion und Teamarbeit sowie zur Kommunikation und Verständigung“ (Uni PB 2016e, 12). *Bewegung als Medium des Lernens* findet durch die Strukturierung des Schulalltags Berücksichtigung. Bewegung und Sport sollen in den Schulalltag integriert werden, dabei müssen gegebenenfalls Konzepte verändert und Alternativen entwickelt werden (vgl. Uni PB 2016e, 12). Im Modul „Didaktisches Studienprojekt“ besteht die Möglichkeit neben Schulsportforschung bezogen auf unterrichtliche Prozesse oder auf pädagogische Fragen Projekte zur Gesundheitsförderung im und durch Schulsport durchzuführen (vgl. Uni PB 2016e, 13).

#### 7.8.2.7 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (Uni SI)

Die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche Grundbildung“ formulieren keine Bewegungsbezüge.

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ (Uni SI 2016c) beinhaltet eine Lehrveranstaltung „Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht“ (Modul „Fachdidaktische und historisch-philosophische Ergänzung“), in der die Studierenden das fachdidaktische Konzept zum Entdeckenden Lernen kennen lernen, unterrichtliche Lernprozesse aus Schüler- und Lehrerperspektive charakterisieren und Voraussetzungen und Bedingungen für entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht erklären können. Es geht um die Förderung prozessbezogener Kompetenzen beim

entdeckenden Lernen (vgl. Uni SI 2016c, 11f.). Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs „Mathematische Grundbildung“ ist der schüler- und handlungsorientierte Unterricht Inhalt des Begleitseminars zum Praxissemester (vgl. Uni SI 2016c, 22).

Für das Fach „Sport“ liegen aufgrund der Kooperation die Modulhandbücher des BA- und MA-Studiengangs der Uni Köln zugrunde.

#### 7.8.2.8 MHB „Lehramt an Grundschulen“ (BUW)

Für die Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ wurden keine Bewegungsbezüge hergestellt.

Das Modulhandbuch des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ (BUW 2013a) berücksichtigt alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung, dabei kann *Bewegung als Lerngegenstand* als vorherrschendes Bewegungsverständnis definiert werden. Folgende Inhalte sind dafür charakteristisch: Themen zu Bewegung und Training, pädagogische Perspektiven auf den Sport in Schule, Freizeit und Verein, Hinführung zum Sport, z. B. zur Leichtathletik (Bewegungslernen, Training, Leistung, aber auch Gesundheit und Fitness), zum Schwimmen (spezifische Eigenschaften und Wirkungen des Wassers anhand körperlicher Reaktionen und Körpererfahrungen), zu Gymnastik und Tanz (gestalterische Auseinandersetzung mit gymnastischen und tänzerischen Bewegungsgrundformen) sowie zum Turnen (Grundtätigkeiten und Erlernen, Kombinieren und Variieren vielfältiger Bewegungsgrundformen, Lösen vorgegebener und selbst gefundener Bewegungsaufgaben, Erprobung von Lehrwegen zum Erwerb vorgegebener Bewegungsmuster) und Grundformen des sportlichen Spielens und didaktische Vermittlungsformen im Sportspiel (Methodik zu Fußball, Handball oder Volleyball, Badminton, Basketball, Hockey, Rückschlagspiele, Tischtennis) (vgl. BUW 2013a).

*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* wird durch Grundlagen der Sportmedizin (anatomische und physiologische Grundlagen sportlichen Handelns), Beurteilung sportlicher Übungs- und Trainingsprozesse aus sportmedizinischer Sicht (Stoffwechsel, HK-Belastung), Einschätzung der Risikofaktoren, Prävention, projektorientierte Wahlpflichtveranstaltungen und insbesondere durch die Bereiche Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport (Risiko bzw. Wagnis) deutlich (vgl. BUW 2013a, 8 und 26).

*Bewegung als Medium des Lernens* liegt bei der Verbindung von Sport mit naturwissenschaftlichen Phänomenen vor, z. B. können beim Schwimmen Erfahrungen mit physikalischen Besonderheiten des Wassers gemacht werden (vgl. BUW 2013a, 14). Im Bewegungsfeld „Gymnastik und Tanz“ wird Rhythmus, Musik und Bewegung verknüpft (vgl. BUW 2013a, 16).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* zeigt sich durch die Erfahrung mit körperinternen Prozessen (Motorik im engeren Sinne, Emotionen, Motive, Sensorik, Kognitionen) (vgl. BUW 2013a, 6).

Im Modulhandbuch des MA-Studiengangs für das Fach „Sport“ (BUW 2013b) ist *Bewegung als Medium des Lernens* verankert, wenn es um das Verständnis von Bewegung, Spiel und Sport für Bildungs- und Erziehungsdimensionen im Handlungsfeld Schule geht. Dabei steht im Vordergrund dies aktiv zu vertreten und „sich konzeptionell und organisatorisch an der Gestaltung besonderer Lehr- Lernsituationen (Projekte, Exkursionen, Sportfeste u. a.) zu beteiligen“ (BUW 2013b, 6).

Es wurden zwar viele Bewegungskodes gesetzt, können den Bedeutungsfeldern von Bewegung jedoch nicht zugeordnet werden. Fokussiert wird hauptsächlich auf sportwissenschaftliche Vertiefungen in Bezug auf die pädagogische Gestaltung des Schulsports, Forschungsansätze und sportwissenschaftliche Konzepte, Projektarbeit zum Schulsport, didaktisch-methodische Vertiefungen und pädagogische Perspektiven für die Gestaltung des Sportunterrichts sowie die Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen mit Bezug zum Grundschulsport (Forschungsprojekt Sport) (vgl. BUW 2013b).

### **7.8.3 Zusammenfassende Ergebnisse des Bewegungsverständnisses in den Ausbildungscurricula**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Bewegungsverständnis für die zwei Dokumentengruppen (Fall 4a und 4b) zusammengefasst.

#### **7.8.3.1 Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich (Fall 4a)**

In den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen wird der Bewegung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Bezogen auf die BA-Studiengänge finden alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung Berücksichtigung. Dabei tritt *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* (n=10) und *des Lernens* (n=9) am häufigsten auf. *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* findet sieben Mal und *Bewegung als Lerngegenstand* dreimal Eingang in diese Dokumente. Das Modulhandbuch des MA-Studiengangs formuliert sowohl ein entwicklungs- als auch ein lernorientiertes Bedeutungsfeld von Bewegung (vgl. Abb. 6).

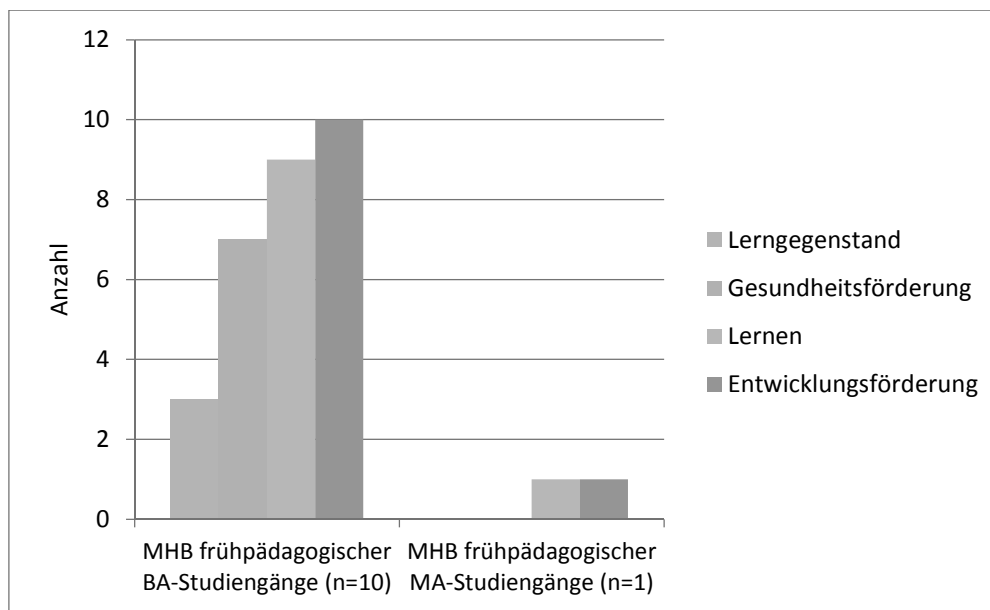


Abb. 6: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung im Fall 4a

Im Folgenden werden durch die Themenanalyse die Bewegungsverständnisse mit ihren Inhalten für alle curricularen Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen zusammengestellt und dargelegt.

Das vorherrschende Bewegungsverständnis ist ein entwicklungsorientiertes Verständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*), welches in allen analysierten Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge in Nordrhein-Westfalen vorkommt. Dabei steht die psychomotorische Entwicklungsförderung im Vordergrund (Alanus HS, FH BI, EvH RWL, HSD, HSNR, HS Rhein-Waal und Uni Köln). Körper- und Bewegungserfahrungen sind für die kindliche Entwicklung relevant (Alanus HS, FH BI, HSD, HS Rhein-Waal und Uni Köln). Das Spiel unter einer entwicklungsbezogenen Perspektive wird in drei Modulhandbüchern betrachtet (Alanus HS, HSNR und KathO PB). Die Bedeutung des Körpers und von Körpererfahrungen für Kinder (HSD, HS Rhein-Waal und FH SWF) sowie Selbstbildungsprozesse (HSNR und MSW) sind weitere entwicklungsorientierte Themen. Im Modulhandbuch (HSNR) wird die Bedeutung des Spielraums (Raum als Erzieher) thematisiert, indem eigenaktive Entwicklungsförderung und eigenaktive Selbst- und Welterkenntnis ermöglicht wird.

Ein lernorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) liegt in acht Modulhandbüchern und in den Richtlinien für Fachschulen vor. Es wird die Verbindung von Bewegung bzw. Spiel zu anderen Bildungsbereichen hergestellt, z. B. Kunst, Literatur, Sprache, Musik und Tanz (Alanus HS, FH BI, EvH RWL, HSD, FH Köln, HSNR und KathO PB). Im Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein werden Bewegung als Querschnittsthema in allen Bildungsbereichen und das Gestalten von bewegten Lernarrangements anknüpfend an das implizite Wissen und die intuitiven Theorien betont.



Darüber hinaus wird Bewegung als Unterstützung exekutiver Funktionen (Basisvoraussetzungen für schulisches Lernen) definiert.

Die Bedeutung des Spiels für das kindliche Lernen (KatHO PB und HS Rhein-Waal), Bewegung bzw. Spiel als Bildungszugang bzw. Träger von Bildungsprozessen (EvH RWL, HSD, FH Köln, HSNR, HS Rhein-Waal, FH SWF und Uni Köln) und Bildung als aktive Aneignung (FH BI und MSW) sowie der Körper als Medium für Bildungsprozesse (KatHO PB) sind weitere lernorientierte Themen. Durch die aktive Exploration und Interaktion werden neue Bildungserfahrungen erschlossen (HSNR). Der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Lernverhalten der Kinder und deren Förderung und Unterstützung von Bildungsprozessen wird zum Thema im Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein.

Ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) hat noch wenig Eingang in die Modulhandbücher frühpädagogischer Studiengänge gefunden. Themen sind die Relevanz von Körper- und Bewegungserfahrungen für die biopsychosoziale Gesundheit (EvH RWL), körperliches Wohlbefinden (HSD), Prävention (Alanus HS und HS Rhein-Waal), Zusammenhang zwischen Bewegung und Salutogenese (Alanus HS und HSNR), Zusammenhang mit Ernährung (HSD und HS Rhein-Waal). Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein formuliert die psychomotorische Gesundheitsförderung und impliziert Resilienz und Ressourcen als Schutzfaktoren. Ebenso werden die Selbstsicherungsfähigkeit und die Risikokompetenz nach dem gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis hervorgehoben.

*Bewegung als Lerngegenstand* wird in drei Modulhandbüchern (Alanus HS, HSD und HSNR) thematisiert. Zu den Inhalten zählen Bewegungsschulung nach einem klassischen Verständnis (Alanus HS) und sportdidaktisches und trainingswissenschaftliches Grundlagenwissen sowie Kenntnisse im Umgang mit Sportgeräten und Praxismaterialien (HSD).

Die Modulhandbücher der Alanus Hochschule, Hochschule Düsseldorf und Hochschule Niederrhein sind die einzigen Dokumente, in denen alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung berücksichtigt wurden. Das Modulhandbuch des frühpädagogischen Studiengangs der Hochschule Niederrhein formuliert als einzige Hochschule „Bildung durch Bewegung“ in seinem Titel. Dies lässt erkennen, dass Bewegung das gesamte Dokument durchzieht und eine Grundlage für alle Module bildet. Die Studierenden erleben die Bedeutung von *Bewegung als Medium der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung, des Lernens* sowie als eigenständigen *Lerngegenstand*. Hier werden alle vier Bedeutungsfelder mit ihren Bezeichnungen genannt. Das bedeutet, dass der aktuelle Forschungsstand bereits im Modulhandbuch Berücksichtigung findet. Besonders die

Selbsterfahrung in Bezug auf Bewegung und die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie werden hervorgehoben.

#### 7.8.3.2 Bewegungsverständnis in den curricularen Vorgaben des Primarbereichs in Nordrhein-Westfalen (Fall 4b)

In Bezug auf das Bewegungsverständnis in den Modulhandbücher der BA- und MA-Studiengänge „Bildungswissenschaften“ und „Sprachliche und Mathematische Grundbildung“ nimmt Bewegung kaum einen Stellenwert ein. *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* taucht einmal im MA-Studiengang „Bildungswissenschaften“ (Uni Köln) auf.

*Bewegung als Medium des Lernens* findet am häufigsten Berücksichtigung (n=9). In den BA-Studiengängen „Bildungswissenschaften“ (WWU Münster) und „Sprachliche Grundbildung“ (Uni PB) ist dieses Bewegungsverständnis jeweils einmal sowie fünfmal im BA-Studiengang „Mathematische Grundbildung“ (TU DO, UDE, WWU Münster, Uni PB, Uni SI) und zweimal im MA-Studiengang „Mathematische Grundbildung“ (TU DO, Uni SI) wiederzufinden.

Alle BA-Studiengänge weisen einen hohen Stellenwert der *Bewegung als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung* auf. *Bewegung als Lerngegenstand* und als *Medium des Lernens* wird jeweils siebenmal berücksichtigt. Für die MA-Studiengänge zeigt sich ein hoher Stellenwert für *Bewegung als Medium des Lernens* und der *Entwicklungsförderung* mit Vorkommen in jeweils sieben Dokumenten. *Bewegung als Lerngegenstand* ist fünfmal und *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* viermal vorhanden.

Die folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick zum Vorkommen der Bedeutungsfelder in den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge (vgl. Abb. 7).

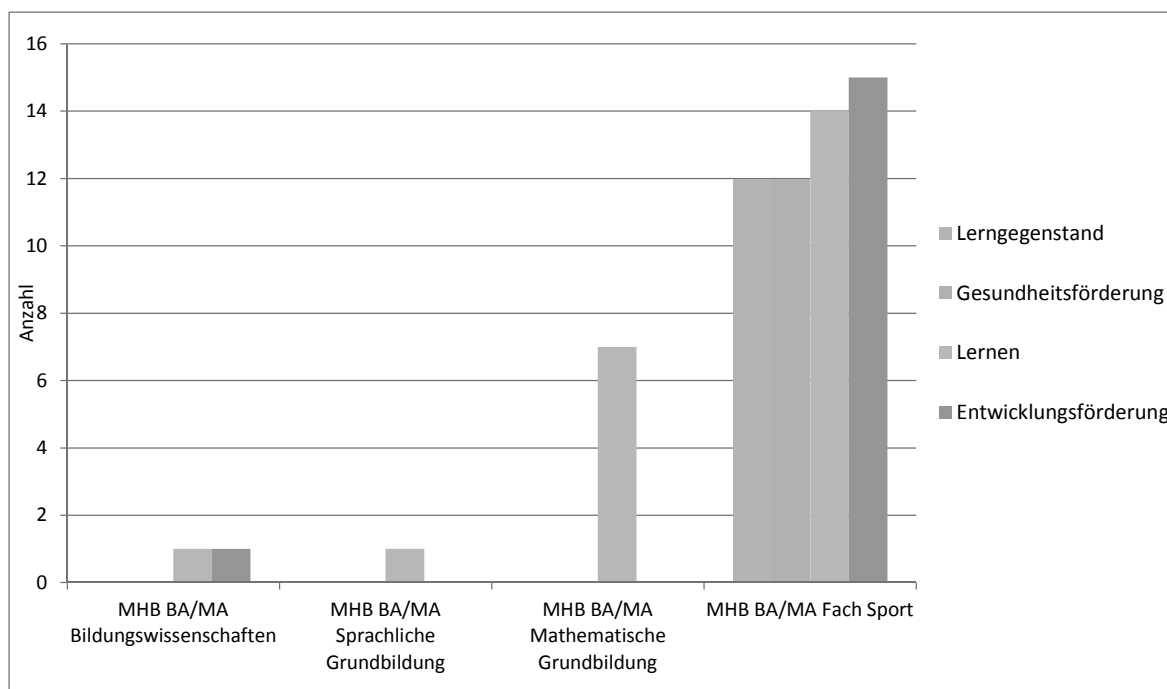


Abb. 7: Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung im Fall 4b

Themenanalytisch kann zusammengefasst werden, welches Bewegungsverständnis mit welchen Inhalten aller Modulhandbücher für das Lehramt an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vorherrschend ist. Lernerorientierte Themen (*Bewegung als Medium des Lernens*) in den BA- und MA-Studiengängen der Grundfächer sind entdeckendes Lernen als mathematikdidaktische Prinzipien (TU DO, WWU Münster), produktives und selbstentdeckendes Arbeiten (UDE), Mathematik in Spiel- und Alltagssituationen (UDE), Problemlösen, produktives und problemorientiertes Üben (Uni PB) sowie schüler- und handlungsorientierter Unterricht (Uni SI).

*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* wird mit Zusammenhängen von Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Kognitionsentwicklung sowie mit der Anwendung von Unterstützungs- und Interventionsmethoden bei Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in Bewegung, Wahrnehmung, Sprache und/oder Lernen (Uni Köln) thematisiert.

Das Unterrichtsfach „Sport“ als Wahlpflichtfach für das Lehramt an Grundschulen spiegelt in sieben Modulhandbüchern der BA-Studiengänge ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*) wider. Die Inhalte orientieren sich an den Bewegungsfeldern mit dem Ziel der Hinführung zum Sport, z.B. über Laufen, Springen und Werfen zur Leichtathletik, vom Bewegen im Wasser zum Schwimmen, vom Bewegen an Geräten zum Turnen, vom Gestalten, Tanzen und Darstellen zu Gymnastik und Tanz. Neben der Ausbildung von Grundtätigkeiten des Bewegens, motorischer

Grundeigenschaften (koordinative und konditionelle Fähigkeiten) und schließlich weiterführender Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sportartspezifischer Techniken zählen zu den klassischen Sportaspekten der Erwerb spieltechnischer und -taktischer Grundfähigkeiten, Grundverständnis von Sportspielen und damit die Entwicklung einer Spielfähigkeit, Regelverständnis und -kenntnisse sowie die Ausbildung einer Mitgestaltungskompetenz, z.B. Fairness, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit. Wettkampf, Leistung und Training werden ebenso wie Wettkampfsport und motorische Leistungsfähigkeit thematisiert.

Die MA-Studiengänge von fünf Universitäten weisen ebenfalls *Bewegung als Lerngegenstand* auf. Dabei steht die Weiterentwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (komplexere Bewegungstechniken) in den entsprechenden Bewegungsfeldern bzw. Sportarten im Mittelpunkt (TU DO, DSHS Köln und Uni PB). Darüber hinaus geht es um Leistungsdiagnostik (UDE), mechanische und physiologische Gesetzmäßigkeiten (DSHS Köln), Vermittlung grundlegender trainingswissenschaftlicher Fragestellungen (WWU Münster) und um motorisches Lernen, Koordinationstraining und Trainierbarkeit (Uni PB).

Der Studiengang „Ästhetische Erziehung“ der Uni Köln bildet die Ausnahme und weist als vorherherrschendes Bewegungsverständnis *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* auf. Die psychomotorische Entwicklungsförderung steht dabei im Mittelpunkt. Über Wahrnehmung, Körper-, Material- und Sozialerfahrungen werden kindliche Förderbedarfe und differenzielle Entwicklungsverläufe psychomotorisch begleitet und unterstützt. Raum für Spielerisches, Spontanes und Unerwartetes hat eine entwicklungsfördernde Bedeutung. Psychomotorik wird neben dem Lernbereich „Ästhetische Erziehung“ auch in den Modulhandbüchern des BA-Studiengangs für das Fach „Sport“ der Universitäten Bielefeld und Duisburg-Essen sowie der Deutschen Sporthochschule Köln thematisiert.

In den Modulhandbüchern für das Fach „Sport“ der Universitäten Münster und Paderborn wird der Begriff Psychomotorik nicht genannt, allerdings werden Möglichkeiten von Entwicklungsförderung durch Bewegung, die Entwicklung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen und die Bedeutung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit als Welt- und Selbstaneignung von Kindern formuliert, sodass sich auch hier *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* wiederfindet. Im Modulhandbuch der Universität Paderborn steht der Begriff Sport statt Bewegung im Vordergrund. Hier heißt es Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung durch Sport. Auch das Modulhandbuch der Universität Dortmund weist auf den Doppelauftrag hin, indem die Entwicklung junger Menschen außerhalb und innerhalb der Schule durch Bewegung, Spiel und Sport gefördert werden soll. Körpererfahrungen und Körperwahrnehmung sind zentrale Aspekte.

In fünf MA-Studiengängen für das Fach „Sport“ wird *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* berücksichtigt (Uni BI, TU DO, Uni Köln, WWU Münster, Uni PB). Es werden Wissen im Bereich Wahrnehmung und Bewegungsförderung (TU DO), die Bedeutung von Sinnlichkeit, Körperlichkeit und Leiblichkeit in der Welt- und Selbstaneignung (Uni Köln), Bewegung als Entwicklungsreiz (WWU Münster) und Förderung selbstbewussten und sozial orientierten Handelns in Bewegung, Spiel und Sport (Uni PB) thematisiert. Die Erfahrungen mit körperinternen Prozessen (Motorik im engeren Sinne, Emotionen, Motive, Sensorik, Kognitionen) im Sinne eines entwicklungsorientierten Bewegungsverständnisses liegen im Modulhandbuch der Universität Wuppertal vor.

Darüber hinaus wird auch *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* in allen Modulhandbüchern der BA-Studiengänge (Fach „Sport“) berücksichtigt. Ausbildungsinhalte zielen auf sportmedizinische Grundlagen, Fitnessaspekte wie die physische Leistungsfähigkeit, Entwicklung des Stütz- und Bewegungsapparates, der Motorik, des Herzkreislaufsystems und des Immunsystems und Prävention ab. Hochschulspezifische Gesundheitsthemen der BA-Studiengänge sind die Einschätzung und der Einfluss von Risikofaktoren auf die Entwicklung (DSHS Köln und BUW), die Fähigkeit zur Entwicklung von Wagnisbereitschaft und Sicherheitsbewusstsein (TU DO, UDE und BUW), Resilienz und Selbstkonzept (DSHS Köln) sowie Entspannung (Uni Köln).

In vier MA-Studiengängen (Fach „Sport“) hat *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* Eingang gefunden. Wissen um den Gesundheitssport sowie die Stabilisierung bzw. Förderung von Gesundheit sind relevante Themen (TU DO, DSHS Köln, WWU Münster und Uni PB).

*Bewegung als Medium des Lernens* taucht überwiegend in der Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen bzw. Schulfächern auf: allgemein formuliert es der BA-Studiengang der Universität zu Köln. Eine Verbindung zu Musik, z.B. mit Rhythmus, (BA- und MA-Studiengang der Uni BI und BA-Studiengang der BUW), zu Mathematik, z.B. Motomathe (BA-Studiengang der Uni Köln), zu Physik/Naturwissenschaften, z.B. intuitiver Physik und physikalische Besonderheiten des Bewegungsraums Wasser, (BA-Studiengang der Uni Köln und BUW), und zu den Kulturtechniken, z.B. Graphomotorik, (BA-Studiengang der Uni Köln), werden hergestellt. Die Strukturierung des Schulalltags durch Bewegung wird in den MA-Studiengängen der Universitäten Duisburg-Essen und Paderborn deutlich. Lernprozesse durch Spiel- und Bewegungsangebote zu initiieren und Bildungspotenziale von Bewegung und Spiel zu erschließen haben eine Bedeutung im BA- und MA-Studiengänge der Deutschen Sporthochschule Köln, im MA-Studiengang der Universität zu Köln, im BA- und MA-Studiengänge der Universität Münster. Die Bewegungsbaustelle ist ein Thema im BA-Studiengang der Universität zu Köln.

Einen Bezug zur Auseinandersetzung mit der eigenen (Schul-)Sportbiografie und die Reflexion dieser hinsichtlich des späteren Berufsfeldes stellen die Verantwortlichen für die BA-Studiengänge der Universität Münster und der Universität Paderborn her. Die Universität zu Köln bezieht auch die Biografie mit ein, allerdings in Bezug auf die ästhetisch-biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen. Die Universität Duisburg-Essen formuliert es allgemein und meint, die Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes zu erkennen, verstehen und zu begreifen.

Zusammengefasst wird deutlich, dass die Bedeutungsfelder von Bewegung vor allem in den Modulhandbüchern der BA-Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen für das Fach „Sport“ der Universitäten zwar mit unterschiedlicher Gewichtung aber dennoch gut verankert sind und Bewegung über das klassische Verständnis hinaus eine Rolle spielt. Die sportbezogenen Inhalte in den Modulhandbüchern der MA-Studiengänge können im Gegensatz dazu weniger den Bedeutungsfeldern von Bewegung zugeordnet werden. Sportwissenschaftliche und didaktisch-methodische Vertiefungen in Bezug auf pädagogische Gestaltung des Schulsports/Sportunterrichts sowie Forschungsansätze und Durchführung von Forschungsprojekten sind eher relevant.

## **7.9 Vergleich der Ergebnisse zum Bewegungsverständnis aller Dokumente**

Im folgenden Abschnitt wird - wie im Kapitel 7.5 - ein Vergleich ausgewählter Dokumente für den Elementar- und Primarbereich in Nordrhein-Westfalen vorgenommen. Dabei stellen die Bildungsgrundsätze das Ausgangsdokument für den Elementarbereich dar und werden den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich gegenübergestellt (vgl. Kapitel 7.9.1). Der Lehrplan für das Fach „Sport“ als Ausgangsdokument für den Primarbereich wird mit den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge Grundschule für das Fach „Sport“ verglichen (vgl. Kapitel 7.9.2). Durch die Gegenüberstellungen wird deutlich gemacht, welches Modulhandbuch hinsichtlich des Bewegungsverständnisses und seiner Schlüsselbegriffe mit den Bildungsgrundsätzen bzw. dem Lehrplan für das Fach „Sport“ von Nordrhein-Westfalen übereinstimmen. Ziel ist die Beantwortung der Frage, inwieweit die Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich auf den Ausgangsdokumenten aufbauen.

### **7.9.1 Vergleich der Bildungspläne mit den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich von Nordrhein-Westfalen**

Im folgenden Abschnitt werden die Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen mit den curricularen Vorgaben für den Elementarbereich verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

In den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen als Orientierungsplan sowohl für Kitas als auch für Grundschulen finden alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung Berücksichtigung. Dies gilt ebenso für drei Modulhandbücher der BA-Studiengänge der Hochschulen Alanus Hochschule, Hochschule Düsseldorf und Hochschule Niederrhein. In diesen drei Dokumenten herrscht ein entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung) vor, wie auch in den Bildungsgrundsätzen (vgl. Kapitel 7.6.9.1).

Gemeinsamkeiten in den vier vorliegenden Dokumenten lassen sich wie folgt beschreiben. Alle vier Dokumente erkennen den Zusammenhang von Gesundheit und Bewegung im Kindesalter (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*). Es wird eine klassische Sichtweise von Gesundheit definiert. Im Mittelpunkt steht die Förderung physischer Ressourcen zum Vorbeugen von Gesundheitsrisiken und zum körperlichen Wohlbefinden. Darüber hinaus wird die Förderung psychischer Ressourcen in den Bildungsgrundsätzen und in den Modulhandbüchern der Alanus Hochschule und Hochschule Niederrhein hervorgehoben. Das seelische Wohlbefinden, Grundlagen der Salutogenese und Resilienz stehen im Vordergrund. Hier wird eine ganzheitliche Sichtweise von Bewegung für die kindliche Gesundheit deutlich. Die vier Dokumente stellen die Verbindung von Bewegung mit anderen Bildungsbereichen her, z.B. Sprache, Mathematik und Musik (*Bewegung als Medium des Lernens*). Das Spiel wird sowohl als ganzheitliches Lernen (Bildungsgrundsätze) als auch zur ganzheitlichen Bildungsförderung (HSD und HSNR) beschrieben. Die entwicklungsorientierten Aspekte (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*) wie Psychomotorik, Körpererfahrungen, Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche und Spiel als Entwicklungsförderung finden in allen vier Dokumenten Berücksichtigung.

In Bezug auf *Bewegung als Lerngegenstand* werden unterschiedliche Aspekte formuliert: Förderung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten (Bildungsgrundsätze), Bewegungsschulung (Alanus HS), sportdidaktische und trainingswissenschaftliche Grundlagen (HSD) und Bewegung als Lerngegenstand (HSNR). Das Modulhandbuch der Hochschule Düsseldorf führt unter einer gesundheitsorientierten Perspektive (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) zusätzlich Bewegung, Ernährung und Entspannung auf.

Im Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein werden alle Bedeutungsfelder von Bewegung genannt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass alle Inhalte des jeweiligen Bedeutungsfeldes in der Lehre berücksichtigt werden. So thematisiert dieses Dokument über die Inhalte der Bildungsgrundsätze hinaus und im Vergleich zu den Modulhandbüchern der Alanus Hochschule und Hochschule Düsseldorf weitere am aktuellen Forschungsstand von Bewegung orientierte Aspekte. Dabei geht es um die Ausbildung einer Sicherheitsfähigkeit und Risikokompetenz (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*), den Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Lernverhalten der Kinder sowie um die Gestaltung von Lernarrangements zur Erschließung neuer Bildungserfahrungen, die durch aktive Exploration und Interaktion und durch das Anknüpfen an das implizite Wissen und die intuitiven Theorien der Kinder ermöglicht werden sollen (*Bewegung als Medium des Lernens*). Die Förderung der Selbstbildung und der Spielraum mit seiner entwicklungsfördernden Bedeutung sind gemeinsame Inhalte (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*).

Zusammengefasst wird deutlich, dass die Modulhandbücher der drei BA-Studiengänge der Hochschulen Alanus, Düsseldorf und Niederrhein die Inhalte aus den Bildungsgrundsätzen zum größten Teil gut widerspiegeln und somit darauf aufbauen.

### **7.9.2 Vergleich des Lehrplans „Sport“ mit den curricularen Vorgaben für den Primarbereich des Fachs „Sport“ von Nordrhein-Westfalen**

Im folgenden Abschnitt wird der Lehrplan für das Fach „Sport“ mit den Modulhandbüchern des Lehramtsstudiengangs Grundschule für das Fach „Sport“ von Nordrhein-Westfalen verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

Im Lehrplan „Sport“ und in fünf Modulhandbüchern (BA-Studiengänge der Uni BI, TU DO, DSHS Köln, WWU Münster und BUW) werden alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung berücksichtigt, das gilt ebenso für zwei Modulhandbücher der MA-Studiengänge (WWU Münster und Uni PB). In drei der sieben Dokumente (BA-Studiengänge der TU DO, DSHS Köln und WWU Münster) wird der Doppelauftrag des Sportunterrichts thematisiert, der im Lehrplan für das Fach „Sport“ formuliert wird. In diesen drei Dokumenten herrscht *Bewegung als Lerngegenstand* vor. Dabei geht es im Sportunterricht vorrangig um den Erwerb und die Weiterentwicklung grundlegender Bewegungsformen (Laufen, Springen, Werfen, Bewegen im Wasser, Bewegen an Geräten, Tanzen und Darstellen, Gleiten und Fahren, Ringen und Kämpfen) mit dem Ziel der Hinführung zum Sport und des Ausübens der Sportarten (Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gymnastik/Tanz, Rollsport, Zweikampfsport, Sportspiele). Ebenso sind die Ausbildung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten sowie einer Spielfähigkeit von Bedeutung. Über die Inhalte des Bedeutungsfeldes *Bewegung als Lerngegenstand* im Lehrplan für das Fach „Sport“ hinaus thematisieren alle drei Modulhandbücher den Aspekt



der Leistung. Training und Trainingsprinzipien (TU DO und WWU Münster) und Regelkenntnisse und Regelverständnis (Sopho Köln und WWU Münster) werden in den Modulhandbüchern berücksichtigt. Folgende Themen werden in den Modulhandbüchern widergespiegelt: Verbesserung persönlicher Bewegungsmöglichkeiten und damit Schulung differenzierter Wahrnehmung (TU DO), Entwicklung einer Sozialkompetenz, z.B. Fairness (DSHS Köln), und die Ausbildung spieltechnischer und -taktischer Grundfähigkeiten (WWU Münster).

Alle vier Dokumente betonen die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (*Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung*). Ausgehend vom Lehrplan für das Fach „Sport“ werden Körpererfahrung und Körperwahrnehmung ebenso in den Modulhandbüchern (TU DO und WWU Münster) sowie Spiel als explorierendes Tun (DSHS Köln) genannt. Weitere Themen im Modulhandbuch (DSHS Köln) sind das entdeckende Lernen und Psychomotorik.

Bezugnehmend auf die Inhalte des Bedeutungsfeldes *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* zeigt sich als Gemeinsamkeit zwischen dem Lehrplan für das Fach „Sport“ und dem Modulhandbuch der Universität Dortmund, die Ausbildung einer Risikokompetenz. Darüber hinaus formuliert der Lehrplan „Sport“ den Aspekt Entspannung. Alle drei Modulhandbücher formulieren eine klassische Sichtweise von Gesundheit, nämlich die Förderung physischer Ressourcen (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*). Das Modulhandbuch der Deutschen Sporthochschule Köln fokussiert zudem auf eine ganzheitliche Sichtweise von Gesundheit und berücksichtigt die Förderung psychischer Ressourcen. Förderung der Resilienz und des Selbstkonzepts im Sportunterricht spielen dabei eine wichtige Rolle.

Der Lehrplan „Sport“ thematisiert drei lernorientierte Aspekte (*Bewegung als Medium des Lernens*), die sich vereinzelt in den Modulhandbüchern wieder finden. Lernen erfolgt mit Kopf, Herz und Hand (Lehrplan „Sport“), durch Bewegungs- und Spielangebote sollen Lernprozesse initiiert werden (DSHS Köln) und Bildung und Erziehung erfolgt in und durch Bewegung (WWU Münster). Der Zusammenhang von Bewegung und anderen Fächern wird neben dem Lehrplan „Sport“ auch von dem Modulhandbuch der Universität Dortmund hergestellt, wobei der Lehrplan für das Fach „Sport“ sehr konkret Bewegung mit Sprache, Naturwissenschaften und Musik verbindet, während das Modulhandbuch allgemein auf das disziplinübergreifende Lernen hindeutet. Der Lehrplan macht des Weiteren darauf aufmerksam, dass Bewegung, Spiel und Sport über den Sportunterricht hinaus integrale Bestandteile in vielfältigen weiteren Bereichen von Unterricht und Schulleben sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle vier Dokumente den Doppelauftrag Erziehung zur Bewegung, Spiel und Sport und Erziehung durch Bewegung, Spiel und Sport formulieren und ähnliche Inhalte in Bezug auf diese zwei Bedeutungsfelder benennen. Insofern lässt sich erkennen, dass die Dokumente hier aufeinander aufbauen. In Bezug auf die anderen Bedeutungsfelder (*Medium des Lernens und der Gesundheitsförderung*) und deren Inhalte zeigt sich ein sehr unterschiedliches Bild. Die Modulhandbücher weisen einige Aspekte des Lehrplans für das Fach „Sport“ auf. Es lässt sich aber nicht eindeutig feststellen, dass diesbezüglich die Modulhandbücher auf dem Lehrplan „Sport“ aufbauen.

### 7.10 Ein bewegter Übergang - Eine empirische Zusammenführung

In Bezug auf Transitionsthematik und Bewegungsverständnis können thematische Überschneidungen in 24 von 117 Dokumenten vermerkt werden. Die folgende Abbildung gibt die Anzahl der Dokumente wieder, in denen Überschneidungen vorkommen (vgl. Abb. 8).

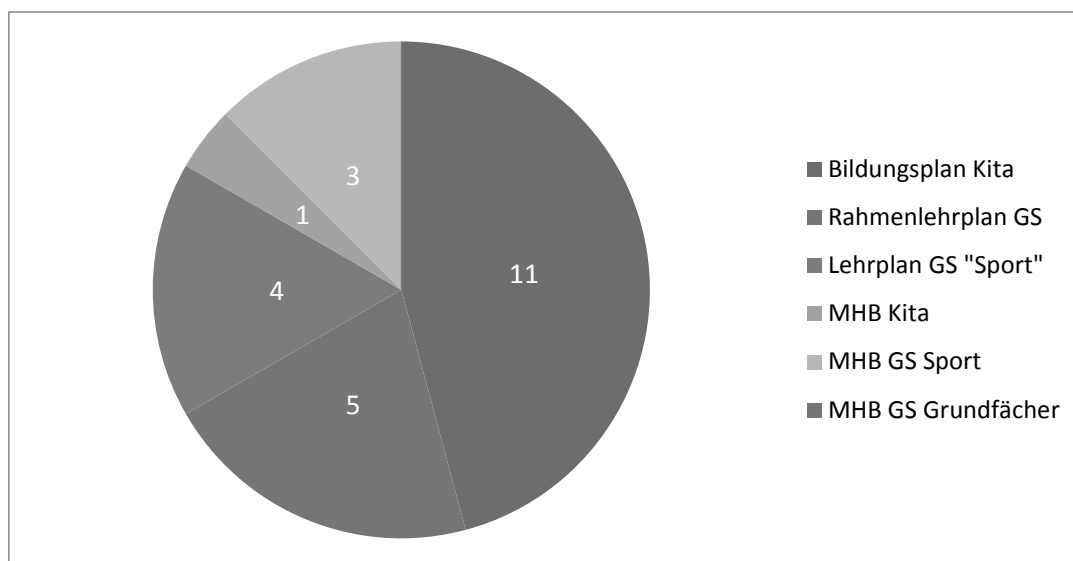


Abb. 8: Häufigkeit der Überschneidungen nach Dokumenten

Einen Zusammenhang von Transitionsthematik und Bewegung zeigt sich vor allem in den Bildungsplänen für Kitas. Es konnten in elf Bildungsplänen (BaWü, Bay, B, BBG, He, Nds, NRW, Sa, SaAn, SH und Th) Überschneidungen der Transitionsthematik mit dem Bewegungsverständnis gefunden werden.

Zusammengefasst weist der bayerische Bildungsplan drei Transitionsthemen (*Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen des Übergangs, Übergangsgestaltung*) in Verbindung mit drei Bedeutungsfeldern (*Medium der Gesundheitsförderung, des Lernens und der Entwicklungsförderung*) auf. Der Rahmenlehrplan von Nordrhein-Westfalen beschreibt zwei Transitionsthemen (*Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen des Übergangs*) im Zusammenhang mit *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung, des Lernens und der Entwicklungsförderung*. Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein greift ebenfalls Transitionsthemen (*Übergangsbewältigung, Übergangsgestaltung*) im Zusammenhang mit *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung und des Lernens* auf.

### **7.10.1 Fall 1: Bildungsplan für Kitas**

Für den Fall 1 gibt es Überschneidungen mit übergangsspezifischen Themen wie *Übergangsbewältigung, Rahmenbedingungen des Übergangs* und *Übergangsgestaltung*. Um den Übergang Kita-Grundschule erfolgreich zu bewältigen, ist die Ausbildung von Basiskompetenzen und schulnahen Vorläuferkompetenzen von besonderer Bedeutung. Die Bildungspläne (Bay, He, Sa, SaAn und SH) betonen den Erwerb von Basiskompetenzen, z. B. motorische Kompetenzen (z. B. Grob- und Feinmotorik, Fähigkeit zur Regulation von Anspannung und Entspannung), emotional-motivationale Kompetenzen (z. B. Selbstbild, Stressbewältigungskompetenz, Frustrationstoleranz) und soziale Kompetenzen (z. B. Empathiefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Kritikfähigkeit), im Spiel und über Bewegungsangebote und nehmen einen Querverweis zum Bildungsbereich „Bewegung“ vor. Mathematische Vorläuferfähigkeiten, z. B. Mengen erfassen, Zahlenverständnis und Wissen um geometrische Formen, werden in Alltagssituationen und im kindlichen Spiel ausgebildet. Unterschiedliche Spielsituationen ermöglichen dem Kind, die Mathematik zu entdecken und ein mathematisches Grundverständnis zu entwickeln (BaWü, Bay und Nds). Es finden sich dementsprechend in den Bildungsplänen *Bewegung als Medium des Lernens* (Ausbildung schulnaher Vorläuferkompetenzen) und *Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung* wieder.

In Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* werden inhaltliche Bedingungen wie folgt beschrieben. Vier Bildungspläne setzen sich mit Bildung und Lernen im Elementarbereich auseinander. Dabei spielt die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt eine wesentliche Rolle (BBG). Bildung erfolgt als Ko-Konstruktion über das Spiel (Th). Im Elementarbereich sind informelle und non-formale spielerische Lernformen vorherrschend, deren Grundlagen sind sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch (Bay). Der Bildungsplan von Baden-Württemberg thematisiert das Spielen in der Kita und das Lernen in der Schule. Spielen und Lernen werden, so wird es formuliert, bei vielen Erwachsenen als Gegensätze

betrachtet. Doch beide Aspekte werden als gleichwertig erklärt, denn das Spielen bedeutet die Umwelt zu erforschen, zu begreifen und zu erobern. Für den Übergang Kita-Grundschule gilt es, sich genau dessen bewusst zu sein und sich über die Arbeitsweisen und Methoden des jeweiligen Systems auszutauschen. Der Zusammenhang von Spielen und Lernen weist ein lernorientiertes Bewegungsverständnis *Bewegung als Medium des Lernens* auf.

In den Bildungsplänen von Bayern und Nordrhein-Westfalen wird Bewegung, Spiel und Sport als Medium zur *Übergangsgestaltung* des Übergangs Kita-Grundschule genutzt. Im bayerischen Dokument wird ein bereits durchgeführtes Projekt mit spiel- und bewegungsorientierten Angeboten beschrieben. Ein Spielnachmittag für die Schulkinder in der Kita wurde auf deren Wunsch mit dem Ziel der Kontaktaufnahme der Kooperationspartner im freien Spiel durchgeführt. In jeder Einrichtung erfolgte ein sogenannter geometrischer Treff, bei dem Stationen rund um Flächenformen aufgebaut waren, z.B. mussten Rechtecke, Kreise, Quadrate und Dreiecke erfüllt und zugeordnet, Regelmäßigkeiten in der Folge der Formen entdeckt, Muster fortgesetzt und mit Flächen gestaltet werden. Eine gemeinsame Sportstunde in der Schule ermöglichte das Entdecken und Ausprobieren verschiedener Geräte sowie das Erkunden der Umkleidekabinen und Waschräume. Die Kooperation von Kita und Schule umfasst in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen neben den üblichen Schnuppertagen auch gemeinsame Projekte und Unternehmungen, die lange vor dem Übergang und auch jahrgangs- und institutionsübergreifend organisiert und durchgeführt werden, z.B. Projekte aus den Bereichen Sport, Spiel, Theater, Musik und gemeinsame Ausflüge sowie einzelne Lernvorhaben und Unterrichtsprojekte. In beiden Bildungsplänen wird in diesem Zusammenhang *Bewegung als Medium des Lernens und der Entwicklungsförderung* deutlich.

### **7.10.2 Fall 2: Rahmenlehrplan für Grundschulen**

Für den Fall 2 liegen fünf Rahmenlehrpläne für Grundschulen (BaWü, Bay, NRW, SaAn und SH) vor, die eine Verbindung der Thematiken Transition und Bewegung aufzeigen. Der Rahmenlehrplan von Baden-Württemberg formuliert diese Verbindung allerdings in den Lehrplänen „Deutsch“ und „Mathematik“. Das gleiche gilt für einen Aspekt im bayerischen Rahmenlehrplan (Lehrplan „Mathematik“). Somit zeigt sich der Zusammenhang zwischen der *Übergangsbewältigung* und Bewegung in zwei Dokumenten.

Der bayerische Rahmenlehrplan formuliert die Wichtigkeit einer aktiven Freizeitgestaltung sowie der Kenntnis von Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen für die Gesundheit von Grundschulkindern. Dabei werden die Themenfelder Ernährung, Bewegung, Stress und psychische Gesundheit angesprochen, mit denen sich die Kinder

auseinandersetzen und dabei lernen, achtsam und verantwortungsvoll mit sich selbst umzugehen. *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* beschreibt die Förderung der physischen und psychischen Gesundheit, die auch im Grundschulalter einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Dokument von Nordrhein-Westfalen verdeutlicht die Förderung körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch Bewegung. In der Grundschule werden die Basiskompetenzen weiterentwickelt, die bereits im Elementarbereich (*Übergangsbewältigung*) erworben wurden. In den Rahmenlehrplänen von Bayern und Nordrhein-Westfalen wird Bewegung jeweils als integraler Bestandteil des Lehrens, Lernen und Lebens in der Grundschule betrachtet, was auch einen Aspekt des lernorientierten Bewegungsverständnisses (*Medium des Lernens*) darstellt. Dabei sollte sich der Unterricht an kindgerechten Phasen für konzentriertes Lernen orientieren und das Bedürfnis nach Bewegung und Pausen berücksichtigen (RLP Bay).

Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule (*Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule*) formuliert. Die Grundschule hat demnach dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegenzukommen und das Lernen durch Bewegung zu unterstützen. Darüber hinaus tragen Bewegung, Spiel und Sport an den Grundschulen von Nordrhein-Westfalen zur Entwicklungsförderung, zur Gesundheitsförderung und zur gesundheitlichen Prävention im Kindes- und Jugendalter bei, was in den Bedeutungsfeldern *Bewegung als Medium der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung* zum Ausdruck kommt. Auch die Rahmenlehrpläne von Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein verdeutlichen die Bedeutung von Bewegung und Spiel für das Lernen in der Grundschule, die ein Ort des entdeckenden Lernens und handelnden Begreifens (SaAn) ist und Lernen im Spiel und spielendes Lernen (SH) als einen umfangreichen Teil schulischer Arbeit betrachtet. Das Spielen ermöglicht auch hier das Sammeln grundlegender Sozialerfahrungen und den Erwerb von Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um die Lern- und Leistungsbereitschaft zu entwickeln und zu stabilisieren. Mit diesen Inhalten findet sich *Bewegung als Medium des Lernens und der Entwicklungsförderung* wieder.

### **7.10.3 Fall 3: Lehrplan für das Fach „Sport“**

Für den Fall 3 sind in vier Lehrplänen für das Fach „Sport“ (Saar, Sa, SaAn und Th) Überschneidungen zu verzeichnen. Der Lehrplan für das Fach „Sport“ von Thüringen verweist auf Anforderungen und Veränderungen auf individueller und interaktionaler Ebene beim Kind, die mit dem Zeitpunkt des Schuleintritts verbunden sind (*Übergangsbewältigung*), indem formuliert wird, dass der Sportunterricht dazu beiträgt, individuell auf die unterschiedlichen Körper- und Bewegungserfahrungen, Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder aufzubauen und dem Schulkind neue

Perspektiven und Handlungsräume zu eröffnen. Ziel des Sportunterrichts (*Rahmenbedingungen*) ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im und durch Sport, die wiederum für die Anforderungen der Schule insgesamt relevant ist. Dabei steht das klassische (*Bewegung als Lerngegenstand*) und das entwicklungsorientierte Bewegungsverständnis (*Medium der Entwicklungsförderung*) im Vordergrund.

Auch im Lehrplan für das Fach „Sport“ des Bundeslandes Saarland wird auf die an das Kind gestellten Anforderungen Bezug genommen (*Übergangsbewältigung*). Eine gute sensomotorische Entwicklung sowie ein altersgemäßer Status der Wahrnehmung und der Motorik sind grundlegend für die Bewältigung komplexer Schulanforderungen. Daher gilt dementsprechend, Bewegung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern zu etablieren, was sich im lernorientierten Bewegungsverständnis (*Medium des Lernens*) widerspiegelt.

Der Lehrplan für das Fach „Sport“ von Sachsen-Anhalt stellt eine Verbindung von Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und Bewegung her (*Übergangsbewältigung durch Bewegung als Medium des Lernens*). Die bereits vorhandenen schulnahen Fähigkeiten werden im Sportunterricht beispielsweise durch zügiges sinnentsprechendes Lesen von Übungs- und Stationskarten und Spielregeln sowie Orientierungsübungen im Raum mit Spielformen wie Platzsuch- und -wechselspielen und zahlreiche Übungs- und Aufstellungsformen gefestigt und weiterentwickelt. Zudem ist es Aufgabe des Sportunterrichts (*strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs*) durch ein vielfältiges Angebot an Bewegung, Spiel und Sport an die im Kleinkind- und Vorschulalter mit Grundformen der Bewegung gesammelten Erfahrungen anzuknüpfen (*Bewegung als Lerngegenstand*).

Im sächsischen Lehrplan für das Fach „Sport“ wird Spielen als wichtige Tätigkeit im Elementarbereich angesehen, was auch in der Grundschule einen hohen Stellenwert einnehmen soll (*inhaltliche Rahmenbedingungen des Übergangs*). Dieses Medium wird zur Ausbildung und Weiterentwicklung motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten und zum Wetteifern eingesetzt (*Bewegung als Lerngegenstand*).

#### **7.10.4 Fall 4a: Curriculare Vorgaben für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen**

Für den Fall 4a weist das Modulhandbuch des frühpädagogischen Studiengangs der Hochschule Niederrhein einen Zusammenhang zwischen der Transitionsthematik und dem Bewegungsverständnis auf. Über bewegungsorientierte ganzheitliche Angebote werden Bildungsprozesse bei Vorschul- und Schulkindern gefördert und unterstützt, die die Ressourcen- und Gesundheitsförderung, den Erwerb der Kulturtechniken und die Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen umfassen. Diese übergangsspezifischen Kompetenzen zählen zu den schulnahen Vorläuferfähigkeiten und

Basiskompetenzen für eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* beim Kind und Bewegung unterstützt diese als *Medium der Gesundheitsförderung und des Lernens*. Gleichzeitig kann indirekt auf die Notwendigkeit der Kooperation von Kita und Grundschule (*Übergangsgestaltung*) geschlossen werden, da mit bewegungsorientierter Förderung sowohl Kindergartenkinder als auch Grundschulkinder angesprochen werden.

#### **7.10.5 Fall 4b: Curriculare Vorgaben für den Primarbereich in Nordrhein-Westfalen**

Dem Fall 4b liegen drei Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge für das Fach „Sport“ (DSHS Köln und Uni PB) zugrunde, in denen sich die beiden Thematiken überschneiden. In den Modulhandbüchern geht es um das Kennenlernen von Möglichkeiten zum Abbau von Aggressionen und zur Bewältigung von Stresssituationen (MHB BA) und Vermittlung von Techniken und Methoden psychophysischer Regulation zur Entspannung und Stressbewältigung (MHB MA), was ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverständnis (*Medium der Gesundheitsförderung*) abbildet. Die Fähigkeit zur Entspannung als motorische Kompetenz und die Fähigkeit zur Stressbewältigung als physische und psychische Gesundheitsressource, die im Sportunterricht erworben werden kann, sind wichtige übergangsspezifische Kompetenzen auf individueller Ebene für eine erfolgreiche *Übergangsbewältigung* Kita-Grundschule, die wiederum auch in der Schule im Unterricht entscheidend sind. Die Überschneidung im MA-Studiengang der Universität Paderborn kann nur indirekt mit dem Übergang in Zusammenhang gebracht werden. Hier geht es darum, unterschiedliche Lehr- und Lernsituationen zu gestalten, die die spezifischen Anforderungen der Grundschule (*Rahmenbedingungen*) berücksichtigen. Der Auftrag der pädagogischen Lehrkräfte wird verdeutlicht, ist aber nicht mit dem Übergang Kita-Grundschule verbunden.

In den Modulhandbüchern der „Grundfächer“ des Lehramtsstudiengangs besteht kein Zusammenhang zwischen der Transitionsthematik und dem Bewegungsverständnis.

## **Ergebnisdiskussion**



## C Ergebnisdiskussion - Ein bewegter Übergang

### 8 Die Bedeutung von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule

Im vorliegenden Forschungsvorhaben konnten auf theoretischer Ebene die Potenziale von Bewegung zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule im hohen Maße begründet und wissenschaftlich fundiert werden. Daran anknüpfend wurde in der empirischen Untersuchung überprüft, welchen Beitrag die Dokumente für den Elementar- und Primarbereich für den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive leisten können. Diese offiziellen Vorgabendokumente wurden zunächst dahingehend untersucht, inwieweit die Transitionsthematik und die Bedeutungsfelder von Bewegung in den Bildungsplänen für Kitas, in den Rahmenlehrplänen und Lehrplänen für das Fach „Sport“ für Grundschulen aller Bundesländer sowie in den Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich für das Bundesland Nordrhein-Westfalen verankert sind. Anschließend wird überprüft, ob und inwieweit ein Zusammenhang dieser Thematiken hergestellt wurde.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen auf, dass nur wenige Bildungspläne für Kitas, Rahmenlehrpläne für Grundschulen und Lehrpläne für das Fach „Sport“ den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive betrachten, das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein hingegen im besonderen Maße.

In den Bildungsplänen werden in Bezug auf *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* das kindliche Spiel, Bewegungsangebote und Alltagssituationen als Möglichkeiten betrachtet, schulnahe Vorläuferkompetenzen und Basiskompetenzen zu fördern. *Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* wird vor allem im bayerischen Bildungsplan sowie in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen insofern formuliert, als Projekte mit spiel- und bewegungsorientierten Angeboten für Kindergarten- und Grundschulkinder in Kita oder Schule stattfinden und Projekte mit den Bereichen Sport, Spiel, Theater und Musik kombiniert werden können. Der Bezug zur Förderung sozialer und motorischer Kompetenzen sowie mathematischer Vorläuferfähigkeiten durch diese Projekte wird beschrieben. Diese beispielhaften spiel- und bewegungsorientierten Angebote ermöglichen, dass einerseits die Kindergartenkinder das Schulgebäude, Lehrerinnen und Lehrer sowie Erstklässler kennenlernen und andererseits Basiskompetenzen (z.B. soziale und motorische Kompetenzen) ausgebildet und schulnahe Vorläuferkompetenzen (z.B. im

Mathematikbereich) entwickelt werden, die wiederum für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung bedeutsam sind. Allerdings werden diese Rückschlüsse nicht explizit gezogen. Die Verknüpfung des Erwerbs übergangsspezifischer Kompetenzen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene mit spiel- und bewegungsorientierten Angeboten und Projekten in Kita und Schule wird nicht hergestellt. Die Notwendigkeit, Bewegung für den Erwerb übergangsspezifischer Kompetenzen des Kindes vor allem auf individueller Ebene mit einzubeziehen, wurde ebenfalls nicht durchgängig betrachtet.

In einigen Rahmenlehrplänen wird Bewegung als integraler Bestandteil des Lehrens, Lernens und Lebens in der Grundschule dargestellt. Themen wie Bedürfnis nach Bewegung und Pausen, Lernen durch Bewegung, Vermittlung von Lerninhalten über Bewegung und Strukturierung des Schulalltags weisen die Bedeutung von Bewegung für die schulischen Lernprozesse auf (*Bewegung als Medium des Lernens*). Der Stellenwert von Bewegung im Elementarbereich (entdeckendes Lernen, handelndes Begreifen und Lernen im Spiel und spielendes Lernen) findet sich auch im Primarbereich wieder, indem diese Lernformen in der Schule Eingang finden und fortgesetzt werden. Diese inhaltlichen *Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Grundschule* finden sich insofern auch im theoretischen Konstrukt wieder, als pädagogische Fach- und Lehrkräfte in der Übergangsgestaltung in den Austausch gehen, um sich über die spezifischen Lernformen und -methoden zu verständigen. Die Rahmenbedingungen werden von Seiten der Schule zwar formuliert, dennoch stehen diese Aussagen nicht im Zusammenhang mit dem Übergang. Der Verweis auf die Notwendigkeit eines Austausches spezifischer Rahmenbedingungen für die Übergangsgestaltung oder die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften erfolgt nicht. Die Richtlinien von Nordrhein-Westfalen beschreiben die Förderung körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch Bewegung. In der Grundschule werden die Basiskompetenzen weiterentwickelt, die bereits im Elementarbereich (*Übergangsbewältigung*) erworben wurden.

Einige Lehrpläne für das Fach „Sport“ formulieren, dass bereits erworbene schulnahe Fähigkeiten gefestigt und weiterentwickelt werden sowie die Entwicklung von Lesekompetenz und mathematischer Kompetenz auch durch und im Sportunterricht erfolgen kann. Der Schulsport baut auf den unterschiedlichen Körper- und Bewegungserfahrungen, Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes auf und eröffnet ihm neue Perspektiven und Handlungsräume. Damit erfüllt der Sportunterricht den Auftrag der Schule, indem Kompetenzen des Kindes im Sinne des Transitionsprozesses weiterentwickelt werden.

Aus Sicht des theoretischen Konstrukts wird zusammenfassend die Verbindung von Bewegung im Hinblick auf den Kompetenzerwerb kaum und hinsichtlich einer individuellen und ganzheitlichen Förderung von „Übergangsverlierern“ gar nicht beschrieben. Generell wird ein Bezug zu den „Übergangsverlierern“ nicht vorgenommen. Zudem wird beim Vergleich deutlich, dass Eltern, Kita und Schule als soziale Ressourcen bei der Übergangsbewältigung sowie die Einbindung von Bewegung für den Aufbau einer positiven Eltern-Kind-Beziehung oder einer Fach-/Lehrkraft-Kind-Beziehung nicht thematisiert werden. Es wird kein Zusammenhang zwischen Bewegung und der Übergangsgestaltung hergestellt. Eine bewegungsorientierte Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften, die Zusammenarbeit mit Eltern in Bewegung und die Einbindung von Bewegungsaktivitäten in die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte zur ganzheitlichen, ressourcenorientierten und individuellen Begleitung und Unterstützung des Kindes werden nicht beschrieben.

Das Modulhandbuch der Hochschule Niederrhein bildet dahingehend die Ausnahme, dass Bewegung einen grundlegenden Bestandteil des Studiengangs „Bildung durch Bewegung“ darstellt. Übergangspezifische Aspekte sind: Bedeutung von Kontinuität und Auswirkungen von Diskontinuität in den Transitionsprozessen der Kindheit, Zusammenwirken verschiedener Systeme, konstruktive stärkende Begleitung, Kooperationen als Bausteine gelungener Transition, Präventionskette, Moderation der Übergänge unter systemischen Gesichtspunkten und Netzwerkarbeit. Die kooperative Zusammenarbeit von Kita und Schule beinhaltet die Entwicklungsbegleitung und Bildungsförderung von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren. Kooperationsformen mit anderen Institutionen, die Zusammenarbeit mit Eltern, Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit sowie die Haltung und Reflexion in Bezug auf Übergänge und der eigenen Rolle als Pädagogin bzw. Pädagoge werden im Modulhandbuch thematisiert. Alle vier Bedeutungsfelder von Bewegung finden ebenfalls Berücksichtigung. Dennoch bleibt offen, welche Inhalte tatsächlich im Zusammenhang mit Bewegung betrachtet werden, da die inhaltlichen Aspekte von *Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung* nicht explizit beleuchtet werden. *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* wird dagegen durchaus im Dokument formuliert. Sowohl Vorschulkinder als auch Grundschulkinder werden durch bewegungsorientierte ganzheitliche Angebote bei ihren Bildungsprozessen und in schulnahen Vorläuferfähigkeiten und Basiskompetenzen gefördert und unterstützt. Diese Angebote umfassen eine Ressourcen- und Gesundheitsförderung, den Erwerb der Kulturtechniken und die Unterstützung lernmethodischer Kompetenzen und exekutiver Funktionen.

Diese herausgearbeiteten Zusammenhänge weisen allerdings darauf hin, dass Bewegung durchaus für den Transitionsprozess Kita-Grundschule Möglichkeiten zur Unterstützung bieten kann. Das theoretische Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ hat an mehreren Stellen das vielfältige Potenzial und die Bedeutung von Bewegung zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule aufgezeigt. Dementsprechend werden in Bezug auf „Ein bewegter Übergang“ für die Praxis in Kita und Schule (vgl. Kapitel 8.1), auf bildungspolitischer Ebene (vgl. Kapitel 8.2) und für die Aus- und Weiterbildung (vgl. Kapitel 8.3) jeweils Konsequenzen und Handlungsbedarf formuliert.

## **8.1 „Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung für die Praxis in Kita und Schule**

Anhand der Erkenntnisse des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ lassen sich Handlungsempfehlungen für Kita und Schule ableiten, die aufzeigen, wie pädagogische Fach- und Lehrkräfte Bewegung als gemeinsames Medium zur Übergangsgestaltung im Transitionsprozess Kita-Grundschule für deren Kooperation nutzen (vgl. Kapitel 8.1.1), wie sie in ihrer Zusammenarbeit durch gemeinsame Planung und Durchführung adäquater Bewegungsangebote den Kompetenzerwerb und die ganzheitliche Entwicklung des Kindes stärken und unterstützen (vgl. Kapitel 8.1.2) und schließlich wie sie den Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und deren Begleitung und Unterstützung durch Bewegung und Bewegungsangebote realisieren können (vgl. Kapitel 8.1.3).

### **8.1.1 Zusammenarbeit pädagogischer Fach- und Lehrkräfte**

Zu Beginn stehen die an der Zusammenarbeit beteiligten Personen vor einer neuen Herausforderung und haben gewisse Erwartungen an die Kooperation. Für ein erstes *Kennenlernen* ist Bewegung ein geeignetes und effektives Medium. Durch Kennlernspiele, Interaktions- und Kommunikationsspiele, Vertrauensspiele sowie Kooperationsspiele, angepasst an die Zielgruppe Erwachsene und verbunden im sinnvollen Kontext, werden gegenseitiges Kennenlernen, in Kontaktaufnahme, Vertrauensaufbau, Thematisieren der Zusammenarbeit ermöglicht. Dadurch können erste Berührungsängste abgebaut und in sozialen Interaktionen Beziehungen aufgebaut werden. Ein *Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften* zielt auf die Verständigung über die spezifischen Rahmenbedingungen beider Systeme auf rechtlicher, struktureller und inhaltlicher Ebene, die Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Klärung von Begrifflichkeiten sowie die Verständigung über Erwartungen und Befürchtungen. Dieser Austausch schafft Transparenz, gegenseitige Achtung vor der jeweils anderen Profession sowie vor den Fähigkeiten und Fertigkeiten

sowie die Auseinandersetzung über bestehende Vorurteile und deren Abbau. Durch beispielsweise gegenseitige Hospitationen, regelmäßige Netzwerktreffen, gemeinsame Fortbildungen und einen gemeinsamen Material- und Literaturpool können diese Kooperationsinhalte unterstützt werden. Die Verständigung über das jeweilige Bildungsverständnis und der Austausch über das Verständnis von Schulfähigkeit sind entscheidende Aspekte für die gemeinsame Begleitung und Unterstützung des Kindes und seiner Eltern. Unter einer bewegungsorientierten Perspektive bedeutet das insbesondere die Verständigung über bewegungsorientierte Lerninhalte, Methoden und Lernformen. In der Kita herrscht ein prozessuales Lernverständnis vor, bei dem die Auseinandersetzung und Erkenntnisgewinnung mit der materialen Umwelt an Bewegungshandlungen gebunden ist. Dies könnte im schulischen Alltag fortgeführt werden. Dadurch werden neue Perspektiven auf kindliches Lernen erschlossen und eine Kontinuität im Bildungsprozess gewährleistet. Dazu müssen pädagogische Fach- und Lehrkräfte in den Austausch gehen, um genau diese Potenziale und das professionelle Fachwissen für die Übergangsgestaltung nutzbar zu machen.

Für die gemeinsame Übergangsgestaltung und die Planung und Moderation bewegungsorientierter Kooperationsmaßnahmen durch die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte ist die *reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Übergangsprozessen und mit der eigenen Bewegungsbiografie* notwendig. Die Reflexion der eigenen Haltung im Hinblick auf Übergang und Kooperation ist ein wichtiges Element. Die professionelle Haltung zeichnet sich durch das Bewusstsein für übergangsbezogene Entwicklungschancen und -risiken und für die Aufgabe, diese für das Kind und seine Familie unterstützend zu gestalten, aus. Für das professionelle Handeln sind ebenso eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Übergangsprozessen sowie die Reflexion über die eigenen Aufgaben und Rollen während des Transitionsprozesses von Bedeutung (vgl. Neuß u. a. 2014, 202).

In Bezug auf die Bewegungsthematik geht es um die Anerkennung der Bedeutung von Bewegung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse, was gleichzeitig ein umfassendes und fundiertes Verständnis darüber erfordert. Dies kann in kooperativen Fortbildungen erreicht werden, in denen eine bewegungs- und handlungsorientierte Auseinandersetzung auf theoretischer und praktischer Ebene erfolgt. Neben der Weiterentwicklung von Spiel- und Bewegungsumgebungen hin zu Lernumgebungen durch bewegungs- und handlungsorientierte Fortbildungen, bedarf es eines Raums für Selbsterfahrungsprozesse und für die Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie. Indem pädagogische Fach- und Lehrkräfte das gemeinsam Erlebte betrachten, wird die Bedeutung von Bewegung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse verdeutlicht und die Übertragung auf ihr professionelles Handeln angestrebt.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie ist unabdingbar, „da sie die Möglichkeit bietet, Wissen und Handeln im professionellen Kontext zu reflektieren und dieses nicht unbewusst in das Handeln im beruflichen Kontext zu übernehmen“ (Böcker-Giannini & Stahl-v. Zubern 2016, 190). Selbsterfahrungsprozesse und deren Reflexion sind wichtige Voraussetzungen für eine professionelle Bewegungspraxis in der Kita und Grundschule (vgl. Böcker-Giannini & Stahl-v. Zubern 2016, 198). Durch die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Bewegung und der damit verbundenen Reflexion sind pädagogische Fach- und Lehrkräfte in der Lage, die Bedeutung von Bewegung für die Bewältigung von Transitionsprozessen in der frühen Kindheit und deren Einfluss auf den Aufbau und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene im Transitionsprozess zu erkennen und zu verstehen. Eine Übergangsgestaltung in Bewegung kann durch positive Bewegungserfahrungen, eine positive Einstellung zu Bewegung und eine positive Grundhaltung gegenüber bewegungsorientierten Maßnahmen bei den pädagogischen Fach- und Lehrkräften unterstützt werden.

Neben der Entwicklung von gemeinsamen pädagogischen Grundverständnissen und institutionsübergreifenden pädagogischen Prinzipien kann eine bewegungsorientierte Zusammenarbeit als *Element des Konzepts* beider Seiten etabliert werden. Um eine nachhaltige und effektive Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu gewährleisten, ist eine Übergangsgestaltung in Bewegung im pädagogischen Alltag von Kita und Grundschule umzusetzen und in der jeweiligen Konzeption zu verankern. Dadurch können verlässliche Strukturen mit festen Ansprechpartnern aufgebaut und die Nachhaltigkeit gewährleistet werden. In vielen Modellprojekten entstanden Kooperationsverträge bzw. -vereinbarungen mit einem Kooperationskalender und Kooperationsbeauftragten für jede Einrichtung. Die Bedeutung von Bewegung für die Übergangsbewältigung und damit für die Ausbildung und Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bei Kind und seinen Eltern wird fundamentaler Bestandteil der jeweiligen Konzeption sein, indem Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule etabliert wird.

### **8.1.2 Bewegungsaktivitäten zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind**

Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung bedeutet für das Kind, positive und vielfältige Bewegungserfahrungen zu erleben und sich durch diese individuell als erfolgreich wahrnehmen und sich seiner Ressourcen und Kompetenzen bewusst sein zu können. Positive Erfahrungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beeinflussen das Kind unterstützend in seinen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung relevant sind.

In der Zusammenarbeit pädagogischer Fach- und Lehrkräfte ist die gemeinsame Planung und Durchführung adäquater Bewegungsangebote für den Kompetenzerwerb und die ganzheitliche Entwicklung des Kindes grundlegender Bestandteil. Bewegung nimmt für die Unterstützung der Bewältigung des Übergangs durch das Kind einen hohen Stellenwert ein. Die vier Bedeutungsfelder von Bewegung geben Orientierung, welche übergangsspezifischen Kompetenzen und Ressourcen beim Kind gefördert und unterstützt werden können.

Im Sinne von *Bewegung als Lerngegenstand* können folgende übergangsspezifischen Kompetenzen angebahnt und entwickelt werden: motorische Grundfertigkeiten, Kraft, Koordination und Ausdauer (konditionelle und koordinative Fähigkeiten) sowie fein- und graphomotorische Kompetenzen. Bewegungsfreude und sportliche Aktivität als kindliche Ressourcen und emotionale/motivationale Kompetenzen sind diesem Bedeutungsfeld ebenfalls zuzuordnen.

Nach einem gesundheitsorientierten Bewegungsverständnis (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) werden folgende übergangsspezifische Kompetenzen und Ressourcen entwickelt und gestärkt: Bewegungsfreude und körperliche Aktivität, allgemeine Fitness, Kraft und Ausdauer, Leistungsfähigkeit des Immunsystems sowie die Fähigkeit zur Regulation von An- und Entspannung (Entspannungsfähigkeit) als motorische Kompetenzen und physische Gesundheitsressourcen, körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden, die Reduktion von Stresserleben sowie Kontrollüberzeugungen, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserfahrung als emotionale/motivationale Kompetenzen.

Das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* umfasst die Entwicklung und Förderung folgender übergangsspezifischer Kompetenzen: mathematische und schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten sowie Problemlösefähigkeit, Planungsfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, Arbeitsgedächtnisleistungen, Verbalisierung verschiedener Lösungsstrategien sowie Selbstregulation als kognitive und lernmethodische Kompetenzen.

Über *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* können folgende übergangsspezifische Kompetenzen angebahnt und gefördert werden: Sprachfähigkeit, geistige Entwicklung und Wahrnehmungsfähigkeit als kognitive Kompetenzen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Rollenübernahme, Umgang mit Regeln, Kontaktinitiative sowie Kritikfähigkeit, soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Perspektivenübernahme und Frustrationstoleranz (Bedürfnisaufschub), Verantwortungsübernahme, Aufstellen und Einhalten von Absprachen als soziale Kompetenzen auf der interaktionalen Ebene, Umgang mit Emotionen, Bewusstwerden und Formulieren eigener Emotionen und Bedürfnisse, sicheres Bindungsverhalten und Explorationslust, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positives Selbstkonzept, Kausalattribution und realistische Selbsteinschätzung sowie Kompetenzerleben als emotionale/motivationale Kompetenzen und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten als motorische Kompetenzen.

Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind sind dementsprechend gemeinsam von pädagogischen Fach- und Lehrkräften bewegungsorientierte Maßnahmen zu realisieren, die die entwicklungsförderliche Wirkung von Bewegung aufgreifen, um das Kind in seinen Kompetenzen positiv zu beeinflussen und zu stärken. Anlässe und Erfahrungsräume sind zu schaffen, in denen die unterschiedlichen Bedeutungen von Bewegung erlebt und zum Ausdruck gebracht werden. So wird Bewegung als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung sowie des Lernens bewusst eingesetzt.



Unter der Perspektive der vier Bedeutungsfelder sollten die Bewegungsaktivitäten folgende Inhalte und Themen umfassen:

- vielfältige Bewegungsformen und unterschiedliche Wahrnehmungsbereiche,
- vorstrukturierte bedeutsame Räume für selbstständiges und selbsttätiges Handeln (z. B. Bewegungs- und Erkundungslandschaft, Bewegungsbaustelle),
- Räume oder Nischen zur Entspannung, Ruhe und Erholung, Wechsel von aktiven und ruhigen Phasen,
- vielfältige und grundlegende Körper-, Material- und Sozialerfahrung,
- Eigenmotivation, Neugier, Bewegungsfreude,
- Reflexionsmöglichkeiten,
- Konstruktions- und Planungsaufgaben sowie Problemlöseaufgaben,
- Wirksamkeitserfahrungen und Erfolgserlebnisse,
- offene Lösungswege und eigene Spiel- und Handlungsideen,
- Assoziationen zu vertrauten Strukturen und Zuschreibungsprozesse,
- soziale Aktivitäten innerhalb der Gruppe, das Miteinander und Kontakte der Kinder untereinander, Kommunikations- und Interaktionsspiele,
- Bewegungsangebote und -spiele zur Förderung schulnaher Vorläuferfähigkeiten,
- zweckentfremdete Gebrauchsgegenstände und Alltagsmaterialien, Material zum Bauen und Selbergestalten, Klein- und Großgeräte, psychomotorische Geräte.

Die Bewegungs- und Spielangebote gehen dabei von einem ressourcenorientierten Ansatz aus, d.h. von den Stärken und Möglichkeiten des Kindes. Bewegungsorientierte Maßnahmen sollten eine aktiv handelnde Auseinandersetzung des Kindes unterstützen und an den Vorerfahrungen und dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes anknüpfen.

Das Kind soll sich individuell und gemeinsam mit anderen mit den Angeboten auseinandersetzen und herausgefordert werden, wobei Über- und Unterforderung verhindert werden müssen.

*Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* bietet vielfältige bewegungs- und handlungsorientierte Ansatzpunkte für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, um gemeinsam Lern- und Lebensbedingungen sowohl in der Kita und Schule als auch im Übergangsprozess zu schaffen, in denen selbstwertförderndes, aktives Handeln und Erleben möglich ist und individuelle Kompetenzen des Kindes genutzt werden können. Die Verknüpfung der Lerninhalte aus Bildungs- und Lehrplänen der Fächer über Bewegung und Bewegungsangebote bietet die Möglichkeit, dass beide

Institutionen ihre konzeptionellen und curricularen Hintergründe einander näher bringen. Dabei können bildungsbereichs- und fächerbezogene Inhalte zusammengeführt werden. Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen unterstützen den Erwerb schriftsprachlicher, mathematischer und naturwissenschaftlicher Fähigkeiten. Hierbei können die Vorschulkinder mit den schulischen Inhalten und neuen Lernanforderungen auf spielerische Weise vertraut werden und einen positiven Zugang zu ihrem zukünftigen Lern- und Lebensfeld bekommen. Bei diesen Angeboten sei daraufhin gewiesen, dass es nicht um eine Verschulung der Kita oder um die Vorverlegung der Schule in die Kita geht. In den Mittelpunkt rückt die Wiedererkennung beim Kind durch etwas Bekanntes und Vertrautes.

Solche Angebote stellen z.B. bewegungsorientierte Schulbesuche dar, die gemeinsam bewegt gestaltet werden können, indem vorhandene schulvorbereitende Maßnahmen in der Kita mit der Schule gemeinsam abgestimmt, geplant und durchgeführt werden. Dabei können Bewegungsspiele und -angebote, die Kindern in der Kita angeboten werden, auch für die Kooperationsaktivitäten genutzt werden, wodurch Vertrautes und Bekanntes mit etwas Neuem und Unbekanntem verknüpft wird. Kinder kennen die Spiele und sind mit ihnen vertraut. Neu und unbekannt sind „nur“ die Schulgebäude/Turnhalle, die Lehrkräfte sowie die Grundschulkinder. Diese lernen sie durch kooperative Bewegungsangebote, z.B. in Form von Bewegungslandschaften in der Turnhalle, in den Klassenräumen und auf dem Pausenhof, kennen und können so mit den Räumlichkeiten vertraut werden. Gleichzeitig können die angehenden Schulkinder in diesem Setting die zeitlichen Strukturen von Arbeits- und Pausenphasen erleben und in den eigenen Erfahrungsschatz aufnehmen. Die spielerische und an Bewegung gebundene räumliche Exploration entspricht der kindlichen Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungswelten.

Ziel dieser bewegungsorientierten Kooperationsmaßnahmen ist die Unterstützung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern und somit die Förderung und Stärkung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen. Die kooperativen Maßnahmen in Bewegung bieten die Möglichkeit für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, kooperative Förderplanung durchzuführen, indem sie die Kinder beobachten und sich über den individuellen Förderbedarf sowie Lernwege und -möglichkeiten jedes Kindes austauschen und gemeinsam Fördermaßnahmen planen und umsetzen. Wenn das Kind selbsttätig und selbstwirksam ist, sich als erfolgreich und positiv wahrnimmt und seine eigenen Fähigkeiten und Stärken erkennt und durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit gewinnt, ist es gut gerüstet und gestärkt für die Schule und kann die Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigen.

### **8.1.3 Zusammenarbeit mit Eltern in Bewegung**

Der Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Aufgabe von Kita und Schule ist auch für den Übergang von großer Bedeutung, da Eltern sowohl Begleiter und Unterstützer ihres Kindes sind als auch diejenigen, die bei der Bewältigung des Übergangs selbst Unterstützung brauchen. Bewegung und Bewegungsangebote ermöglichen den Aufbau und die Gestaltung einer gelingenden Kooperation. Über dieses Medium können tragfähige Beziehungen angebahnt und aufgebaut sowie soziale Interaktionen zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften sowie Eltern gestaltet werden.

Ein gemeinsam von pädagogischen Fach- und Lehrkräften gestalteter Elternabend in Bewegung ermöglicht auf spielerische und entspannte Weise einen Zugang zueinander, sodass erste Hemmschwellen abgebaut werden können. Bewegung kann in diesem Zusammenhang als Medium zum gegenseitigen Kennenlernen, zur Kontaktaufnahme, zum Aufbau von Vertrauen und zum Thematisieren der Zusammenarbeit fungieren. Dazu eignen sich Kennlernspiele, Interaktions- und Kommunikationsspiele, Vertrauensspiele sowie Kooperationsspiele, angepasst an die Zielgruppe Erwachsene und verbunden im sinnvollen Kontext. Der Elternabend bietet darüber hinaus einen Austausch und eine Verständigung über die pädagogischen Arbeitsweisen und Konzeptionen der jeweiligen Institution, über die Erwartungen der Eltern als Erziehungspartner und das Verständnis von Zusammenarbeit. Ziel sind die Transparenz der pädagogischen Arbeit, die Gestaltung der Zusammenarbeit, die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen und Absprachen über das gemeinsame Vorgehen. In der Beratung der Eltern (z.B. in Entwicklungsgesprächen) können der individuelle Förderbedarf und Lernwege und -möglichkeiten aufgegriffen werden, um gemeinsam über mögliche Entwicklungs- und Fördermaßnahmen zu sprechen. Den Eltern ihre Doppelrolle als Moderatoren und Akteure im Übergangsprozess bewusst zu machen und sie dafür zu sensibilisieren, ist ein wichtiger Aspekt in der Zusammenarbeit. Dieser Doppelrolle können Eltern in gemeinsamen Bewegungsaktivitäten mit ihrem Kind nachgehen.

Aufgabe pädagogischer Fach- und Lehrkräfte ist die gemeinsame Planung und Durchführung bewegungsorientierter Eltern-Kind-Aktivitäten, die wertvolle Maßnahmen für den Aufbau und die Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehung sind. Eltern kommen mit ihrem Kind durch gemeinsame Bewegungsspiele und -anregungen in Bewegung und erfahren in gemeinsamen Spiel- und Bewegungshandlungen Spaß und Freude am eigenen Leib. Eltern werden angeregt, die Fähigkeiten und Autonomiebestrebungen ihres Kindes wahrzunehmen und auf diese zu vertrauen. Bei der Bewältigung von Handlungsanforderungen können Eltern ihr Kind unterstützen, sich ihm emotional zuwenden und angemessen interagieren. Gemeinsam machen sie so wertvolle Erfahrungen. Zugleich wird die Beziehung zwischen Eltern und Kind gefestigt, Vertrauen aufgebaut und stabilisiert. Durch die Stärkung der Eltern können diese im Übergangsprozess eine sichere

Basis als stabile und verlässliche Bezugspersonen und als Moderatoren darstellen und somit als soziale Ressource ihr Kind in der Ausbildung personaler Ressourcen, die es für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigt, unterstützen. Darüber hinaus wird Raum geschaffen, mit anderen Eltern ins Gespräch zu kommen und sich über Befindlichkeiten und Erwartungen auszutauschen. Unsicherheiten und Überforderung können angesprochen und genommen werden. Durch gemeinsame Bewegungsaktivitäten von Eltern und Kind in der Grundschule lernen sie zudem die Spiel- und Lernumwelt in der Einrichtung kennen, treten mit Lehrerin oder Lehrer in Kontakt und werden auch selbst mit den Räumlichkeiten vertraut, was eine Bewältigung von Anforderungen auf interaktionaler und kontextueller Ebene unterstützt.

Eltern in Bewegung können durch eigene Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen erleben, welche Dynamik und Freude Bewegungsaktivitäten auslösen können, welche Potenziale in Bewegung stecken und wie diese entwicklungsförderlich wirken. Neben den aktiven Bewegungsstunden ist die Beratung von Eltern eine wesentliche Kooperationsmaßnahme von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Indem die gemeinsamen Erlebnisse reflektiert werden, wird die Bedeutung von Bewegung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse verdeutlicht und die Übertragung der positiven Interaktions- und Beziehungserfahrungen in den Alltag angestrebt. Eltern aus bildungsfernen Schichten sind zur Reflexion ihres Erziehungsverhaltens oft nicht in der Lage. Bewegung ermöglicht ihnen einen handlungs- und spielorientierten Zugang zu Beziehungs- und Erziehungsthemen. In gemeinsamen Bewegungsaktivitäten werden entwicklungsförderliche und -hemmende Verhaltensweisen erlebbar, verstehbar und änderbar. Eltern bekommen zudem Anregungen, wie sie ihr Kind über Bewegung und Spiel auch Zuhause unterstützen können, z.B. erfahren sie aktiv die Verbindung von Bewegung und Lernen sowie den Wechsel von An- und Entspannung, der dann vor allem zur Rhythmisierung der zukünftigen Hausaufgaben eingesetzt werden kann (vgl. Thieme 2011, 167).

Innerhalb dieser Maßnahmen können weitere Ideen zur gemeinsamen Übergangsgestaltung entstehen. Bewegungs- und Spielfeste in Kita und Schule können gemeinsam geplant und organisiert werden, zu denen z.B. auch Grundschulkinder und ihre Eltern eingeladen werden, sodass auch in dieser Form Kontakte untereinander angebahnt und Freundschaften/Patenschaften aufgebaut werden können. Ein Treffen zwischen Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern ermöglicht, dass sich Eltern von Kindergartenkindern untereinander und mit Eltern von Grundschulkindern, die bereits Erfahrungen mit dem Übergang Kita-Grundschule haben, austauschen können. Eltern angehender Schulkinder können sich informieren und erste Orientierungen gewinnen. Eltern aktiv in die Planung von institutionsübergreifenden Projekten und in die alltägliche pädagogische Arbeit von Kita und Grundschule einzubinden, sie als Experten für ein

Thema zu gewinnen, kann unterstützend wirken. So werden sie ihrer Rolle als Akteur und Moderator im Übergangsprozess Kita-Grundschule gerecht. Für Eltern und Familien mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen und aus bildungsfernen Schichten sind gezielt familiennahe Bewegungsangebote zu realisieren. Im gemeinsamen Erleben, Kommunizieren und Verstehen über den Körper und im Handeln findet die Zusammenarbeit statt und ermöglicht ein Kennenlernen und eine Kontaktaufnahme mit diesen Eltern.

## **8.2 „Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung auf bildungspolitischer Ebene**

Auf bildungspolitischer Ebene ist die Anerkennung und das Verständnis von Bewegung als Lerngegenstand, als Medium der Gesundheits- und Entwicklungsförderung und des Lernens und ihrer Bedeutung für den Erwerb und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs durch das Kind erforderlich und in den offiziellen Vorgabendokumenten zu verankern. Die Bildungspläne für Kitas und die Rahmenlehrpläne für Grundschulen geben eine Orientierung für die Arbeit pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der Praxis. Auf Grundlage der Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Erkenntnisse des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ ist eine Überarbeitung der Bildungspläne notwendig (vgl. Kapitel 8.2.1). Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium für Bildungs- und Entwicklungsprozesse ist in den Rahmenlehrplänen zu verankern, damit eine Umsetzung von Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule in die Praxis pädagogischer Lehrkräfte erfolgen kann (vgl. Kapitel 8.2.2). In Bezug auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen besteht Handlungsbedarf für das vorliegende Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kita und Grundschule zur besseren Verzahnung elementarer und schulischer Bildung und Erziehung (vgl. Kapitel 8.2.3).

Anhand des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ lassen sich *Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* ableiten, die helfen können, den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive als Orientierung in den Bildungsplänen für Kitas und in den Rahmenlehrplänen für Grundschulen zu verankern (vgl. Abb. 9).



Abb. 9: Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch Fach- und Lehrkräfte

Diese Bausteine bilden die Grundlage für die Etablierung von *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* und *als Medium zur Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* in den Dokumenten und lassen sich inhaltlich folgendermaßen beschreiben:

*Baustein 1: Strukturen für eine gemeinsame Netzwerkbildung*

- Kennenlernen der Akteure durch gemeinsames Handeln und verbindende Erlebnisse
- Bewegung als Medium zum Kennenlernen, zur Kontaktaufnahme, zum Aufbau von Vertrauen und zum Thematisieren der Zusammenarbeit
- Ist-Stand-Analyse zur Kooperation Kita-Schule
- Netzwerktreffen und Ansprechpartner für jede Einrichtung
- Austausch über Erwartungen und Wünsche sowie Ressourcen und Stolpersteine

*Baustein 2: Verständigung über übergangsspezifische Themen und Inhalte*

- Austausch über Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie jeweilige Aufgaben der Kita und Schule laut Bildungs- und Rahmenlehrplan
- Verständigung über die jeweiligen Konzepte von Bildung und Erziehung (Schulfähigkeit, Lernen in Kita und Schule, Klärung von Begrifflichkeiten)
- Austausch über die jeweiligen Arbeitsweisen (schulvorbereitende Maßnahmen, Lernformen und -methoden)

*Baustein 3: Bewegungsorientierte Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*

- umfassendes und fundiertes Verständnis und Akzeptanz von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse
- Einbindung gezielter Bewegungsanlässe und -angebote in die Übergangsgestaltung und deren Moderation
- aktive und gemeinsame Begleitung und Unterstützung von Kind und Eltern für den Erwerb übergangsspezifischer Kompetenzen
- bewusstes Einsetzen von Bewegung als Medium des Lernens, der Gesundheits- und Entwicklungsförderung
- kooperative Fortbildungen zur Weiterentwicklung von Spiel-/ Bewegungsumgebungen hin zu Lernumgebungen
- Austausch über individuellen Förderbedarf sowie Lernwege und -möglichkeiten jedes Kindes
- Durchführung kooperativer Förderplanung in bewegungsorientierten Maßnahmen

*Baustein 4: Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind*

- Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene und den daraus resultierenden übergangsspezifischen Kompetenzen
- Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen, von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren durch Bewegung als Medium des Lernens und der Gesundheits- und Entwicklungsförderung
- Anregungspotenziale von Bewegung und Körper zur ganzheitlichen, individuellen und ressourcenorientierten Förderung
- positive und vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen
- Unterstützung eines positiven Aufbaus und der Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehung durch und in Bewegung mit grundlegenden Beziehungsthemen wie Bewegungsfreude entwickeln, Kommunikation und Interaktion und Vertrauen aufbauen und stabilisieren
- Aufbau einer Fach-/Lehrkraft-Kind-Beziehung
- Kontinuität im Bildungsprozess und Anschlussfähigkeit gewährleisten
- Fortsetzung der in der Kita kennengelernten Lernräume und Materialien im schulischen Kontext

*Baustein 5: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern*

- Austausch über Handeln, Haltung, gemeinsame Unterstützung im Interesse des Kindes
- aktives Zugehen auf Eltern, an Stärken und Interessen orientieren
- Eltern ihre Doppelrolle als Moderatoren und Akteure bewusst machen und sie dafür sensibilisieren
- Bewegung als Medium zum Kennenlernen, in Kontakt kommen, Vertrauen aufbauen und Zusammenarbeit zum Thema machen
- gemeinsames Erleben, Kommunizieren und Verstehen über den Körper und im Handeln ermöglichen, was zur Zusammenarbeit mit Eltern/Familien mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen führen kann
- aktive Einbindung der Eltern in Planung und Durchführung bewegungsorientierter Kooperationsaktivitäten und in tägliche pädagogische Arbeit als Experten für ein bestimmtes Thema
- Austausch über Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes und über seinen individuellen Förderbedarf sowie Lernwege und -möglichkeiten
- Elternberatung und Reflexion gemeinsamer Erlebnisse und Verdeutlichung der Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse

*Baustein 6: Gemeinsame bewegungsorientierte Kooperationsaktivitäten*

- Planung und Moderation von bewegungs- und handlungsorientierten Lern- und Bildungsprozessen
- aktive und gemeinsame Begleitung und Unterstützung von Kind und Eltern durch bewegungs- und spielorientierte Angebote (Eltern-Kind-Aktivitäten)
- bewegungsorientierte Fach-/Lehrkraft-Kind-Aktivitäten
- Gespräche mit anderen Eltern angehender Schulkinder anbahnen und Austausch über Befindlichkeiten und Erwartungen ermöglichen
- Treffen mit Eltern von Grundschulkindern zum Wissens- und Erfahrungsaustausch ermöglichen
- bewegungsorientierte Kooperationsaktivitäten zum Kennenlernen der Spiel- und Lernwelt von Kita und Schule, des Schulgebäudes und der Lehrkräfte ermöglichen
- gezielte Bewegungsangebote für Eltern und Familien mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen und aus bildungsfernen Schichten
- bewegungsorientierte Schulbesuche, bewegungsorientierte Elternabende, Bewegungs- und Spielfeste in Kita und Schule für Kindergarten- und Grundschulkindern und deren Eltern

*Baustein 7: Konzeptionelle Aspekte der Zusammenarbeit*

- Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Grundverständnisses
- institutionsübergreifende pädagogische Prinzipien
- Zusammenarbeit als Element des Konzepts beider Seiten

**8.2.1 Konsequenzen für die Bildungspläne für Kitas**

Ein entscheidender Faktor für die Verankerung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive ist zunächst die Anerkennung und das Verständnis von Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Bewegung wird in den Bildungsplänen bereits als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen und wird mit allen vier Bedeutungsfeldern berücksichtigt. Die Verbindung mit anderen Bildungsbereichen wird hergestellt und vorteilhafte Auswirkungen auf die mathematische, schriftsprachliche, naturwissenschaftliche oder musikalische Bildung in Bewegungssituationen (Medium des Lernens) werden gesehen. Dennoch bleibt Bewegung nur ein Bildungsbereich unter vielen. Das Verständnis von Bewegung muss über die reine Verbindung mit anderen Bildungsbereichen hinausgehen und zu einem Grundsatz pädagogischer Arbeit in Kitas werden, da Bewegungserfahrungen in vielfältigen Zusammenhängen die Grundlage für Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellt.

Bildungsauftrag pädagogischer Fachkräfte ist die Unterstützung des Kindes in seiner gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Betont wird die frühzeitige Stärkung individueller und grundlegender Kompetenzen und persönlicher Ressourcen des Kindes. Dementsprechend sollten sich die Bildungspläne inhaltlich auch an den Kompetenzen und Ressourcen des Kindes orientieren.



Wird *Bildung* als ein aktiver Aneignungs- und individueller Verarbeitungsprozess des Kindes und *Erziehung* als Aufforderung zur Bildung verstanden, ist eine Didaktik einer frühkindlichen Bildung in und durch *Bewegung* impliziert. Das bedeutet Bewegung wird zum einen Ziel bzw. Gegenstand des Bildungsprozesses (Bewegungsbildung) und zum anderen Medium für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse (Bewegungskompetenz als Bildungsdimension). Dies impliziert einerseits Erziehung zur Bewegung und andererseits Erziehung durch Bewegung. Ziel muss es sein, informelle Lern- und Bildungsprozesse zu gestalten und Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen, indem selbsttätiges (Bewegungs-)Handeln und Denken durch das Kind möglich wird und es sich seine Fähigkeiten und sein Wissen selbst aneignen kann. Erfahrung im Bewegungshandeln bildet den methodischen Zugang hierzu. Die pädagogische Fachkraft gestaltet absichtsvoll und bewusst die personale, soziale, situative, räumliche und sächliche Umwelt. Dabei dienen die Bedeutungsfelder von Bewegung als mögliche Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit. *Bildung durch und in Bewegung* wird zu einem pädagogischen Prinzip.

Die Orientierung an individuellen Kompetenzen in den Bildungsplänen ermöglicht eine frühzeitige Stärkung des Kindes in seiner Persönlichkeitsentwicklung, was wiederum positive Auswirkungen auf die Bewältigung des Übergangs und damit für die weitere Bildungsbiografie des Kindes hat. Wird Bewegung zu einem Grundsatz pädagogischer Arbeit, können auch Transitionsprozesse unter einer bewegungsorientierten Perspektive betrachtet werden. *Bewegung als Medium zur Übergangsbewältigung durch das Kind und als Medium zur Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* zeigen dazu einerseits bereits die Potenziale von Bewegung für den Erwerb und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen und Ressourcen anhand der Bedeutungsfelder von Bewegung. Andererseits können pädagogische Fach- und Lehrkräfte die dargelegten Ansatzpunkte zur verstärkten Kooperation und Vernetzung nutzen und daraus gemeinsam ein Übergangskonzept für die Praxis entwickeln. Die zuvor aufgeführten *Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* geben Orientierung.

### **8.2.2 Konsequenzen für die Rahmenlehrpläne für Grundschulen**

Für die Umsetzung von Bewegung als *Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* in die Praxis pädagogischer Lehrkräfte ist zunächst die Etablierung von Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse erforderlich. Bewegung nimmt in den Rahmenlehrplänen im Vergleich zu den Bildungsplänen einen geringeren Stellenwert ein. Die fundamentale und verbindende Bedeutung von Bewegung spielt in diesen Dokumenten eine untergeordnete Rolle. Dementsprechend wird eine verstärkte Verankerung von Bewegung als

fundamentales und verbindendes Medium für eine ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsförderung gefordert. Grundsätzlich sollte sich der Primarbereich dem Thema „Bewegung“ stärker nähern. Die nachgewiesenen Zusammenhänge von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse beziehen sich sowohl auf die frühe als auch auf die mittlere Kindheit. Damit muss einhergehen, das Verständnis und die Akzeptanz von Bewegung als pädagogisches Prinzip der Bildungsarbeit auch im schulischen Kontext zu etablieren.

Die Bedeutungsfelder von Bewegung bilden eine wesentliche Grundlage zur Gestaltung bewegungsorientierter Bildungsarbeit auch in der Grundschule. Mit dem Eintritt in die Schule verändern sich die Lernformen und -methoden. Um die geforderte Balance zwischen informellem und formalem Lernen in der Grundschule zu ermöglichen, können Bewegung und Bewegungsangebote in das Schulsetting integriert werden. Das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* kann in der Grundschule fortgeführt werden. Der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung dient der Strukturierung und Rhythmisierung des Schulalltags und kann die Aktivierung von Konzentration und Aufmerksamkeit (schulnahe Basiskompetenzen) unterstützen. Darüber hinaus kann Bewegung als fachübergreifendes und fächerverbindendes Element dienen, das beim handlungsorientierten Lernen genutzt werden kann. Lerninhalte können im Unterricht handlungs- und spielorientiert vermittelt werden. Grundlage für schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen sind basale Kompetenzen wie die Wahrnehmungsfähigkeit, die durch Bewegung und den Körper mit all seinen Sinnen und Wahrnehmungssystemen entwickelt wird. Damit die Vorläuferfähigkeiten und die bereits in der Kita erworbenen Kompetenzen nicht entwertet, sondern weiterentwickelt werden, muss Grundschule daran anknüpfen und kann Bewegung ideal als kindgerechtes und entwicklungsangemessenes Medium zur Unterstützung und Förderung nutzen.

Aufgrund des Doppelauftrags der Grundschule, sowohl Grundlegende Bildung als auch Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, gewinnt *Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* an Bedeutung. Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung bildet die eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, bei der alle Entwicklungsbereiche angesprochen werden und zusammen wirken. Die Förderung eines positiven Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls kann aufgrund von Bewegung im Kontext der Gesundheits- und Entwicklungsförderung unterstützt werden. An dieser Stelle setzen die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes und die Entwicklung einer positiven Einstellung zu Bewegung und Spiel sowie die Förderung physischer und psychischer Ressourcen (*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung*) an. Laut Forschungsergebnissen nimmt die körperliche Aktivität des Kindes beim Übergang in die Schule ab. Aufgabe des Primarbereichs ist weiterhin, die Bewegungsfreude und Bewegungsaktivität aufrechtzuerhalten und Spiel- und

Bewegungsanlässe auch außerhalb des Unterrichts zu schaffen, damit positive und vielfältige Bewegungserfahrungen gemacht werden (*Bewegung als Lerngegenstand*).

Wird Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium für die tägliche Bildungsarbeit in der Grundschule etabliert, durchdringt Bewegung auch andere Bereiche der Grundschulpädagogik. Dadurch kann ein Verständnis von *Bewegung zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* entwickelt werden und eine Annäherung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften über das gemeinsame Medium Bewegung erfolgen, wenn dieses sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich verankert ist. Mit einem entsprechenden gemeinsamen Bewegungsverständnis geht die Gestaltung des Übergangs in Bewegung einher, indem eine ganzheitliche bewegungsorientierte Übergangsbegleitung des Kindes und seiner Eltern in den Mittelpunkt rückt.

Die aufgeführten *Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* geben den pädagogischen Lehrkräften ebenfalls eine Orientierung für die Umsetzung von *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* und *als Medium zur Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte*.

### **8.2.3 Einbindung von „Ein bewegter Übergang“ in das Schulfähigkeitsprofil Nordrhein-Westfalen**

Neben einer Verankerung in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen wäre die Einbindung von Bewegung als zentrales Medium für den Transitionsprozess Kita-Grundschule in das für das Bundesland Nordrhein-Westfalen als Handreichung vorliegende Schulfähigkeitsprofil unterstützend. Das Schulfähigkeitsprofil dient als Brücke zwischen Kita und Grundschule zur besseren Verzahnung elementarer und schulischer Bildung und Erziehung (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Grundsätzlich ist die Überarbeitung des Schulfähigkeitsprofils notwendig, da es sich inhaltlich auf die nicht mehr aktuelle Bildungsvereinbarung (MSJK 2003) bezieht, die zur damaligen Zeit die Grundsätze der Bildungsarbeit in den Kitas formulierte. Die nun etablierten Bildungsgrundsätze beziehen den Primarbereich mit ein und formulieren „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (MFKJKS & MSW 2016).

Das vorliegende Schulfähigkeitsprofil beschreibt aus Sicht schulischer Anforderungen Kompetenzbereiche, die grundlegende Voraussetzungen erfolgreichen Lernens darstellen. Pädagogische Fachkräfte der Kitas und Lehrkräfte der Grundschulen erhalten dadurch Anregungen und Hinweise, um Förderpläne vor allem für Kinder mit gering entwickelter Schulfähigkeit zu erstellen (vgl. MSW 2006, 7). Damit geht ein Verständnis von Schulfähigkeit einher, das einen Status oder eine Fähigkeit eines Kindes zu einem

bestimmten Zeitpunkt meint und das die Kita als „Zulieferer“ von Schule betrachtet. Allerdings ist diese Definition veraltet. Das Verständnis von Schulfähigkeit hat eine starke Wandlung aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Komplexität der Übergangsanforderungen erfahren (vgl. Kapitel 2.1.3). Der Blick richtet sich nun auf die Kontextbedingungen kindlicher Entwicklung und wird zum gemeinsamen Ziel pädagogischer Arbeit sowohl von Kita als auch von Grundschule. Demnach bedeutet Schulfähigkeit das Zusammenwirken aller Beteiligten (Kind, Familie, Kita, Grundschule) und hängt neben Kind und Familie auch von Kita und Grundschule sowie vom gesellschaftlichen Kontext ab. Die Kooperation und Vernetzung der beteiligten Bildungsinstitutionen stehen damit im Mittelpunkt übergangsbezogener Bemühungen.

Im Zuge einer Überarbeitung sollte in der Handreichung demnach nicht formuliert sein, was ein Kind aus Sicht von Schule können muss, um die Voraussetzungen für das Lernen in der Schule zu erreichen, sondern vielmehr, wie in den Bildungsgrundsätzen gefordert, die individuelle, ganzheitliche und ressourcenorientierte Förderung des Kindes bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit. Diese Förderung beginnt in der Kita, wird im Übergangsprozess gemeinsam mit der Grundschule unterstützt und schließlich in der Grundschule weitergeführt. Pädagogische Lehrkräfte begleiten das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsvoraussetzungen angemessen auf dem Weg zum Schulerfolg. Der Fokus der Förderung richtet sich stärker auf Basiskompetenzen, Resilienzfaktoren und schulnahe Vorläuferkompetenzen, die auch als übergangsspezifische Kompetenzen für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind anhand wissenschaftlicher Untersuchungen identifiziert worden sind. Aufgabe pädagogischer Fach- und Lehrkräfte ist es dementsprechend, das Kind gemeinsam in seiner individuellen Förderung zu unterstützen und zu begleiten. In diesem Zusammenhang nimmt Bewegung einen besonderen Stellenwert ein, da über das Medium Bewegung genau diese individuelle, ganzheitliche und ressourcenorientierte Förderung des Kindes ermöglicht wird und übergangsspezifische Kompetenzen erworben und weiterentwickelt werden können.

Aufgrund dessen ist die Handreichung „Schulfähigkeitsprofil“ dahingehend zu verändern, dass sich die bewegungsorientierte Übergangsgestaltung Kita-Grundschule in ihr wiederfindet. Die oben genannten Bausteine geben auch für dieses Dokument Orientierung, um den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive zu verankern.

### 8.3 „Ein bewegter Übergang“ - Die Bedeutung für Aus- und Weiterbildung

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse für die Ausbildungscurricula des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zeigen, dass sich die Bewegungsthematik nicht durchgängig in den Dokumenten zeigt und die Transitionsthematik nur punktuell und oberflächlich in einigen Modulen angeführt wird. Viele Aspekte beider Thematiken werden weitgehend vernachlässigt. Mit Ausnahme des Modulhandbuchs der Hochschule Niederrhein wird Bewegung keine Bedeutung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule in den Ausbildungscurricula für den Elementar- und Primarbereich in Nordrhein-Westfalen beigemessen. Dementsprechend bedarf es einer Verankerung von Bewegung als Medium für Bildungs- und Entwicklungsprozesse und ihrer Bedeutung für den Erwerb und die Förderung übergangsspezifischer Kompetenzen in den Ausbildungscurricula für die Erstqualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte und einer Übernahme in Fortbildungsstrukturen für die bereits in der Praxis tätigen pädagogischen Fach- und Lehrkräfte. Bewegung sollte sich als verbindendes und fundamentales Medium in allen Modulen wiederfinden, sodass pädagogische Fach- und Lehrkräfte Bewegung als wesentlichen Bestandteil ihrer Ausbildung wahrnehmen und als Grundprinzip der pädagogischen Arbeit mit Kindern anerkennen und in der Praxis einsetzen. Das bedeutet, wie auch schon bei den Bildungsplänen formuliert, Bewegung ist zum einen Ziel bzw. Gegenstand des Bildungsprozesses (Bewegungsbildung) und zum anderen Medium für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse (Bewegungskompetenz als Bildungsdimension).

Die Etablierung eines bewegungsorientierten Übergangs kann erfolgen, indem *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Übergangs Kita-Grundschule durch das Kind* und zur *Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* die Grundlage bildet. Die aus dem theoretischen Konstrukt abgeleiteten *Bausteine für eine bewegungsorientierte Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte* dienen als Orientierung für die Formulierung ausbildungsbezogener *Bausteine für „Ein Bewegter Übergang Kita-Grundschule“* (vgl. Abb. 10).



Abb. 10: Bausteine für „Ein Bewegter Übergang Kita-Grundschule“

Mit der Verwendung dieser Bausteine in Modulen würden die Ausbildungscurricula auf den Vorgaben für den Elementar- und Primarbereich aufbauen und eine Anschlussfähigkeit auf Dokumentenebene gewährleisten. Inhaltlich ausgestaltet lassen sich die Bausteine wie folgt beschreiben:

*Baustein 1: Grundlagenwissen zur Transitions- und Bewegungsthematik*

- Erkenntnisse der Transitionsforschung, Anforderungsprofil, Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung durch das Kind und seine Eltern, Modelle der Kooperation/Kooperationsprojekte
- Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse
- Bedeutung von Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung
- Bedeutung von Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung

*Baustein 2: Fachwissen zu spezifischen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme Kita und Grundschule*

- Austausch über Bildungs- und Erziehungsauftrag, Aufgaben der Kita und Schule laut Bildungs-/Rahmenlehrplan
- Verständigung über die jeweiligen Konzepte von Bildung und Erziehung (Schulfähigkeit, Lernen in Kita und Schule, Klärung von Begrifflichkeiten)
- Austausch über die jeweiligen Arbeitsweisen (schulvorbereitende Maßnahmen, Lernformen und -methoden)

*Baustein 3: Selbsterfahrung und Reflexivität*

- reflexive Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Übergangsprozessen und mit eigener Bewegungsbiografie
- Erleben bewegungs- und spielorientierter (psychomotorischer) Situationen zu den Feldern Lernen, Entwicklung und Gesundheit

*Baustein 4: Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung durch Kita und Schule*

- Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung für Netzerkennung
- aktive und gemeinsame Begleitung und Unterstützung von Kind und Eltern beim Übergangsprozess
- bewusstes Einsetzen von Bewegung als Medium des Lernens, der Gesundheits- und Entwicklungsförderung
- übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik
- kooperative Fortbildungen u. a. zur Weiterentwicklung von Spiel-/ Bewegungsumgebungen hin zu Lernumgebungen
- Durchführung kooperativer Förderplanung in bewegungsorientierten Maßnahmen

*Baustein 5: Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind*

- Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen, von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren durch Bewegung als Medium des Lernens und der Gesundheits- und Entwicklungsförderung
- Anregungspotenziale von Bewegung und Körper zur ganzheitlichen, individuellen und ressourcenorientierten Entwicklungsförderung
- Unterstützung eines positiven Aufbaus und der Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehung durch und in Bewegung mit grundlegenden Beziehungsthemen wie Entwicklung von Bewegungsfreude, Kommunikation und Interaktion und Aufbau und Stabilisierung von Vertrauen
- positiver Aufbau einer Fach-/Lehrkraft-Kind-Beziehung (Kita und Schule als soziale Ressource) durch Bewegung und Spiel
- Gewährleistung von Kontinuität im Bildungsprozess und Anschlussfähigkeit
- Fortsetzung der in der Kita kennengelernten Lernräume und Materialien im schulischen Kontext

*Baustein 6: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern*

- Eltern als Moderatoren und Akteure im Übergangsprozess
- bewegungsorientierte Zusammenarbeit mit Eltern
- aktive Einbindung der Eltern als Moderatoren in Planung und Durchführung bewegungsorientierter Kooperationsaktivitäten und in tägliche pädagogische Arbeit
- Austausch über Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes, über individuellen Förderbedarf sowie Lernwege und -möglichkeiten des Kindes
- Elternberatung zur Reflexion gemeinsamer Erlebnisse und Verdeutlichung der Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse mit dem Ziel der Übertragung der positiven Interaktions- und Beziehungserfahrungen in den Alltag

*Baustein 7: Transfer in die Praxis*

- Verständnis von Transition als gemeinsame Entwicklungsaufgabe aller Beteiligten
- Planung, Durchführung und Reflexion von bewegungsorientierten Kooperationen
- Transparenz für bewegungsorientierte Transitionsarbeit schaffen
- bewegungs- und handlungsorientierte Bildungsarbeit in der Einrichtung vertreten

Aufgrund dessen, dass die Betrachtung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive nicht in den Ausbildungscurricula verankert ist, besteht die Notwendigkeit einer Kompetenzformulierung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Die Kompetenzen, die für die Umsetzung von *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* notwendig sind, lassen sich aus den Erkenntnissen des theoretischen Konstrukts gewinnen.

### 8.3.1 Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte

Für die Verankerung von *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* in den Ausbildungscurricula ist die Formulierung von bewegungs- und handlungsspezifischen Kompetenzen pädagogischer Fach- und Lehrkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule erforderlich. Das Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“ (QP-BiK) führt dazu bereits bewegungs- und handlungsbezogene Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zur Entwicklungs- und Bildungsförderung an. Es basiert auf den Ergebnissen des Forschungsprojekts „BiK“ und orientiert sich an der Struktur des DQR. Das QP-BiK leistet damit einen Beitrag zur Professionalisierung und kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte für den Bereich „Bewegung“ und damit für eine umfassende Persönlichkeitsförderung im Kindesalter (vgl. Schneider u.a. 2015). Curriculare Möglichkeiten für eine bewegungs- und handlungsbezogene Qualifizierungsoffensive von Fachkräften - auch unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule - eröffnen sich durch das QP-BiK, indem ebenso die Kompetenzen beschrieben werden, auf die sich „Ein bewegter Übergang“ bezieht. Darauf aufbauend werden weitere bewegungsorientierte Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule ergänzt, die sich aus dem theoretischen Konstrukt „Ein bewegter Übergang“ ableiten lassen. Diese Kompetenzen werden in Anlehnung an das QP-BiK differenziert nach Handlungsfeldern und den Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen in der nachfolgenden Tabelle (Teil 1 und 2) dargestellt.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<b>Die Fachkraft in Bezug auf...</b>			
<i>Grundlagen Bewegung</i> ...kennt die Bedeutung von Bewegung für die Bewältigung von Transitionsprozessen in der frühen Kindheit ...kennt den Einfluss von Bewegung auf den Aufbau und die Förderung von Basiskompetenzen auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene im Transitionsprozess	<i>Grundlagen Bewegung</i> ...schafft Anlässe und Erfahrungsräume, in denen die unterschiedlichen Bedeutungen von Bewegung erlebt und zum Ausdruck gebracht werden können ...setzt Bewegung bewusst als Medium des Lernens sowie der Gesundheits- und Entwicklungsförderung ein ...integriert Bewegung in den Kitaalltag und wendet sie als Grundprinzip pädagogischer Arbeit an	<i>Grundlagen Bewegung</i> ...vermittelt Kindern, Familien, Kolleginnen und Kollegen sowie Kooperationspartnern Erfahrungsmöglichkeiten zum Erleben verschiedener Bedeutungen von Bewegung ...vertritt die Bedeutung von Bewegung für ganzheitliche und inklusive Bildungs- und Entwicklungsprozesse gegenüber Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen	<i>Grundlagen Bewegung</i> ...erkennt den Stellenwert von Bewegung für Transitionsprozesse an ...erkennt die Bedeutung der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in Bezug auf Bewegung und Übergangsprozesse ...reflektiert die eigene Haltung in Bezug auf Bewegung und Übergang/Kooperation

Tab. 20: Bewegungsorientierte Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule, Teil 1



Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<b>Die Fachkraft in Bezug auf...</b>			
<i>Kind/Gruppe</i> ...kennt Bewegungsangebote zum Aufbau von Kompetenzen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen notwendig sind	<i>Kind/Gruppe</i> ...schafft vielfältige Bewegungssituationen zur Förderung von Kompetenzen und Ressourcen, die einen erfolgreichen Übergang und damit eine positive Bildungsbiografie unterstützen	<i>Kind/Gruppe</i> ...begleitet und unterstützt gemeinsam mit Kooperationspartnern das Kind bei der Bewältigung von Transitionen durch eine handlungs- und bewegungsorientierte ganzheitliche Entwicklungsförderung	<i>Kind/Gruppe</i> ...hat die Wirkung bewegungsorientierter Spiele und Aktivitäten mit unterschiedlichen Zielsetzungen am eigenen Leib/Körper erfahren
<i>Familie</i> ...kennt die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern im Übergangsprozess ...verfügt über das Wissen, dass auch Eltern Übergänge bewältigen müssen ...kennt bewegungsorientierte Aktivitäten zur Begleitung von Familien in Transitionsprozessen. ...weiß um die aktive Einbindung von Eltern und Partizipation des Kindes im Übergangsprozess	<i>Familie</i> ...nutzt Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung ...unterstützt Transitionsprozesse durch adäquate Bewegungsangebote zum Aufbau von Kompetenzen auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene bei Eltern und Kind ...arrangiert Beratungs- und Entwicklungs-gespräche im Hinblick auf den individuellen Förderbedarf des Kindes	<i>Familie</i> ...vermittelt den Eltern die Bedeutung von Bewegung für eine gelungene Bewältigung von Übergängen ...begleitet und unterstützt (gemeinsam mit Kooperationspartnern) Eltern und Kind bei der Bewältigung von Transitionen durch Bewegung ...kooperiert mit Eltern als Begleiter und Unterstützer ihres Kindes	<i>Familie</i> ...ist sich der Bedeutung von Bewegung für die Zusammenarbeit mit und Beratung von Eltern bewusst
<i>Team</i> ...verfügt über Wissen zu Strukturen und Formen der bewegten Teamarbeit und kennt handlungsorientierte und bewegte Methoden der Teamentwicklung ...verfügt über Kenntnisse zu einer bewegungsorientierten Konzeptionsentwicklung und über handlungs- und bewegungsorientierte Methoden	<i>Team</i> ...initiiert die Planung und Umsetzung einer bewegungsorientierten Bildungsarbeit im Team ...analysiert die Teamsituation und Organisationsabläufe im Hinblick auf eine bewegungsorientierte Bildungsarbeit und regt entsprechende Fort- und Weiterbildungen an	<i>Team</i> ...respektiert die individuellen Einstellungen der Teammitglieder zu Bewegung und bietet sich ihnen als Gesprächspartner an ...verständigt sich mit Kolleginnen und Kollegen auf ein gemeinsames bewegungsorientiertes Konzept	<i>Team</i> ...ist sich über den Einfluss eigener biografischer Erfahrungen auf die bewegungsorientierte Zusammenarbeit im Team bewusst
<i>Netzwerke</i> ...weiß um die Bedeutung von Bewegung für den Aufbau von Kooperationen und um die Relevanz von Netzwerkarbeit für das Gelingen von Transitionsprozessen ...verfügt über ein vertieftes Wissen über die Institutionen der Kooperationspartner ...weiß um die Bedeutung der Praxiserfahrung im Arbeitsfeld der Kooperationspartner ...kennt Grundlagen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule und bewegungsorientierte Kooperationsaktivitäten	<i>Netzwerke</i> ...nutzt Bewegung zur Übergangsgestaltung für die Netzworfbildung ...erkennt die Notwendigkeit des Austausches über Lerninhalte und Lernformen ...schafft gemeinsam mit dem Netzwerk Bewegungssituationen für übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Diagnostik ...arrangiert kooperative Förderplanung ...regt bewegungsorientierte kooperative Fort- und Weiterbildungen an	<i>Netzwerke</i> ...macht den Kooperationspartnern die eigene bewegungsorientierte Transitionsarbeit transparent und motiviert sie für eine gelungene Zusammenarbeit. ...diskutiert mit Kolleginnen und Kollegen die Notwendigkeit herausfordernder positiver Bewegungserfahrungen.	<i>Netzwerke</i> ...versteht Transitionsprozesse als gemeinsame Entwicklungsaufgabe aller Beteiligten und versteht sich als Moderatoren im Übergangsprozess als Begleiter und Unterstützer von Kind und Eltern

Tab. 21: Bewegungsorientierte Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule, Teil 2

Bei der Betrachtung dieser wissenschaftlich begründeten Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte lässt sich festhalten, dass diese auch für pädagogische Lehrkräfte gelten. Damit beschreiben sie die nötige Qualifikation der Fach- und Lehrkräfte im Hinblick auf eine kompetente bewegungsorientierte Bildungsarbeit unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule. Diese Kompetenzdimensionen sollten infolgedessen sowohl in den Ausbildungscurricula für den Elementarbereich als auch für den Primarbereich zur Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte integriert werden.

### **8.3.1 Praxisbezug, Selbsterfahrung, Haltung und Reflexivität**

Neben dem Fachwissen müssen auch der Praxisbezug und die Selbsterfahrung sowie die Haltung und professionelle Reflexivität in der Ausbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte eine Rolle spielen.

Eine übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und das professionelle Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen sind wichtige Faktoren für das professionelle Handeln. Die professionelle Haltung zeichnet sich durch das Bewusstsein für übergangsbezogene Entwicklungschancen und -risiken und für die Aufgabe, diese für das Kind und seine Familie unterstützend zu gestalten, aus. Selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Übergangsprozessen sowie die Reflexion über die eigenen Aufgaben und Rollen während des Transitionsprozesses sind für das professionelle Handeln von Bedeutung.

Für die Umsetzung von Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium für frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse und explizit als zentrales Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule ist nicht nur das Fachwissen entscheidend, sondern auch die Haltung und professionelle Reflexivität pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, die auch in der Ausbildung eine wesentliche Rolle einnehmen sollten, aber kaum bis gar nicht in den Dokumenten des Elementar- und Primarbereichs berücksichtigt werden. Für ein umfassendes und fundiertes Verständnis für die Bedeutung von Bewegung spielt die individuelle Haltung und Einstellung zur Bewegung, das Reflexionsvermögen in Bezug auf das Fachwissen, auf die eigene Bewegungsbiografie wie auch auf aktualisierte Bewegungserfahrungen eine wesentliche Rolle. Über eigene Bewegungserfahrungen kann sich ein bildungs- und entwicklungsförderndes Verständnis von Bewegung entwickeln, welches der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt und nicht dem reinen Verständnis von Sport oder sportlicher Aktivität gleicht. Bewegung nicht als Anstrengung, Leistung oder gar als etwas Negatives zu erleben, sondern positive Selbsterfahrungen in Bewegung zu machen, kann dahingehend unterstützen, Bewegung in den pädagogischen Alltag von Kita und Grundschule zu integrieren und sie zum grundlegenden Prinzip pädagogischer Bildungsarbeit zu machen.

Für die Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte bedeutet dies eine Überarbeitung der Fachschul- und Hochschulcurricula. Dabei sollte auf das Fachwissen und insbesondere auf das Erleben neuer, initiiertter Bewegungserfahrungen fokussiert werden, die den impliziten Einstellungen gegenübergestellt und zusammen mit dem erworbenen Fachwissen reflektiert werden müssen. So kann es gelingen, neues Wissen und veränderte Einstellungen in die eigene Konstruktion von Professionalität/Haltung mit aufzunehmen und *Bewegung als Medium der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung* und das *des Lernens* in einem bildungsfördernden Verständnis in die Praxis zu implementieren. Mit umfangreichen Praxiserfahrungen in der Ausbildung geht der Umfang von Bewegungsangeboten für Kinder im Kitaalltag einher. „Um Fach- und Erfahrungswissen erfolgreich anwenden resp. entwicklungsorientiert vermitteln zu können, bedarf es der kritischen Auseinandersetzung mit der persönlichen Haltung und den Motiven zur Bewegung [Bewegung als Fundament, Freiheit und Begrenzung], da es erst durch die kritische Reflexion zu einer Veränderung des Fach- und Erfahrungswissens kommt, welches das professionelle Handeln bestimmt“ (Jasmund & Krus 2016, 275).

Für „Ein bewegter Übergang“ sind dementsprechend der Praxisbezug, die Selbsterfahrung, die eigene Haltung und Reflexivität sowie das eigene Rollenverständnis in Bezug auf die beiden Thematiken in den Ausbildungscurricula zu verankern. Diese Aspekte wurden bereits in der Formulierung bewegungsorientierter Kompetenzen unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule aufgenommen und unter Selbstkompetenzen beschrieben.

### **8.3.2 Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen**

Der Stellenwert von *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* ist ebenso im Fort- und Weiterbildungsbereich zu verankern. Dazu sind die für die Ausbildungscurricula formulierten *Bausteine für „Ein Bewegter Übergang Kita-Grundschule“* und die *bewegungsorientierten Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* in bestehende Fortbildungsstrukturen zu integrieren. Darüber hinaus sind bewegungs- und handlungsorientierte Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* in den Mittelpunkt rücken. Auch hier liefern die Bausteine zur Unterstützung eines bewegungsorientierten Übergangs Kita-Grundschule wertvolle bewegungs- und transitionsspezifische Grundlagen in Bezug auf *Bewegung als Medium zur Unterstützung der Übergangsbewältigung durch das Kind* und *als Medium zur Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte*. Die bewegungsspezifischen Kompetenzen unter der Perspektive des Transitionsprozesses Kita-Grundschule sollten Eingang finden, sodass das Angebot als vergleich- und anrechenbare Weiterbildung gelten kann.

## 9 Zusammenfassende Betrachtung und Überlegungen für weitere Forschungsarbeiten

Trotz der vielfältigen bisherigen Bemühungen zur Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule bewältigen nicht alle Kinder den Eintritt in die Schule erfolgreich. Gelingt der Übergang den sogenannten „Übergangsverlierern“ nicht, hat dies negative Auswirkungen auf deren Schulerfolg und die weitere Bildungsbiografie. Für alle Kinder und insbesondere für diese Risikokinder ist die Ausbildung physischer, personaler und sozialer Ressourcen und Schutzfaktoren für einen gelingenden Eintritt in die Schule grundlegend. Bewegung kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu, da die benötigten Ressourcen und Schutzfaktoren aufgrund der Verortung von Bewegung im Bereich der Gesundheits- und Entwicklungsförderung unterstützt und gestärkt werden können. Eine bewegungs- und handlungsorientierte Begleitung und Unterstützung des Kindes durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte kann all die Kompetenzen und Ressourcen fördern, die einen erfolgreichen Übergang ermöglichen. Bewegung muss als Chance für den Transitionsprozess Kita-Grundschule betrachtet werden, was bislang nicht erfolgt.

Die vorliegende Arbeit hat den Fokus auf den Transitionsprozess Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive gerichtet und den Zusammenhang von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule anhand eines theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ begründet und wissenschaftlich fundiert. Mit der Arbeit konnte gezeigt werden, wie das Kind und seine Eltern durch eine bewegungs- und handlungsorientierte Begleitung und Unterstützung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften für die Anforderungen des Übergangs Kita-Grundschule gestärkt werden können. Bewegung nimmt als *Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* einen hohen Stellenwert für die Übergangsbewältigung durch das Kind und für die Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte ein.

Damit dieses Verständnis auch in der Praxis etabliert werden kann, bedarf es einer Verankerung in den offiziellen Vorgaben des Elementar- und Primarbereichs. Anhand einer Dokumentenanalyse in den Bildungsplänen für Kitas, Rahmenlehrplänen für Grundschulen, Lehrplänen für das Fach „Sport“ und in den Ausbildungscurricula des Elementar- und Primarbereichs für Nordrhein-Westfalen wurde die Verankerung der Transitionsthematik und der Bedeutungsfelder von Bewegung sowie deren Zusammenhang herausgearbeitet. Die Erkenntnisse des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ werden nur punktuell in einigen Aspekten berücksichtigt, sodass die Dokumente nur bedingt zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule unter einer bewegungsorientierten Perspektive beitragen können.

Vielmehr bedarf es einer Überarbeitung der Vorgaben für den Elementar- und Primarbereich, sodass ein umfassendes und fundiertes Verständnis für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse entwickelt wird, indem Bewegung eine tiefergehende Akzeptanz erfährt und damit auch als Medium für den Transitionsprozess Kita-Grundschule anerkannt werden kann.

Anhand der Dokumentenanalyse wurde zunächst der Ist-Stand zur Bedeutung von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule auf Ebene der Vorgaben für den Elementar- und Primarbereich festgehalten. Die Analyse der Dokumente liefert wertvolle Informationen, die nun mit den Erfahrungen aus der Praxis in Beziehung gesetzt werden müssen. In Form einer Befragung und Beobachtung kann die pädagogische Praxis von Fach- und Lehrkräften in Kita und Grundschule untersucht werden, indem nach der Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule und nach dem Stellenwert von Bewegung in diesem Zusammenhang gefragt wird. Neben dem Ist-Stand in der Praxis kann ebenfalls herausgefunden werden, ob Diskrepanzen zwischen der Planungsebene (Dokumente) und der tatsächlichen pädagogischen Praxis herrschen. Ziel ist herauszufinden, inwiefern die Erkenntnisse des theoretischen Konstrukts „Ein bewegter Übergang“ im Vergleich zur Dokumentenebene bereits in der Praxis angekommen sind.

Daran anknüpfend lässt sich auch das Dokumenten-Praxis-Verhältnis in Bezug auf die bildungsstufenübergreifenden Bildungspläne untersuchen. Es stellen sich beispielsweise die Fragen, inwiefern sich Kita und Grundschule am bildungsstufenübergreifenden Bildungsplan orientieren. Wie setzt sich vor allem Schule mit diesem Dokument auseinander, da einerseits diese den Primarbereich mit einbeziehen und Bildungsförderung für Kinder von null bis zehn Jahren formulieren und andererseits sich doch an Rahmenlehrplänen orientieren muss? Bedeutet die Verbindlichkeit der Bildungspläne für Kitas nicht gleichzeitig auch eine Verbindlichkeit für Grundschulen aufgrund der spezifischen gesetzlichen Bedingungen? Inwiefern nutzen beide Institutionen das Dokument für die Gestaltung des Übergangs? Welche Schwerpunkte der Kooperation werden gesetzt (z.B. gemeinsames Bildungsverständnis, zentrale Erziehungs- und Bildungsziele, Grundsätze der pädagogischen Arbeit, Zusammenarbeit mit Eltern) und spielen Bewegung und Bewegungsangebote in diesem Zusammenhang eine Rolle?

Trotz der nachgewiesenen Zusammenhänge nimmt Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der Kindheit einen geringen Stellenwert in der pädagogischen Bildungsarbeit ein, sodass die Bedeutung von Bewegung für den Transitionsprozess Kita-Grundschule gar nicht erkannt und berücksichtigt werden kann. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Bewegung als Grundsatz pädagogischer Bildungsarbeit letztendlich anerkannt und im pädagogischen Alltag gelebt wird. Hierzu werden zwei Untersuchungsfelder vorgeschlagen: Bewegung in der Sportwissenschaft und Bewegung als Querschnittsthema.

*Bewegung in der Sportwissenschaft:* Wünschenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich auch die Sportwissenschaft mit dem vorherrschenden Bewegungsverständnis und der fundamentalen und verbindenden Bedeutung von Bewegung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse auseinandersetzt. Diese erweiterte Sichtweise auf Bewegung soll vor allem für die Sportbereiche gelten, die Sportlehrerinnen und -lehrer sowie Sportwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Bereich Fitness- und Gesundheit oder in Sportverbänden ausbilden. In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Analyse der Modulhandbücher für das Lehramt „Sport“ in Nordrhein-Westfalen. Diese Analyse ergab, dass ein klassisches Bewegungsverständnis (*Bewegung als Lerngegenstand*), also Erziehung zur Bewegung zugrunde gelegt wird. Auch hier ist die Verankerung von Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium in den Modulhandbüchern des Lehramtstudiengangs für das Fach „Sport“ für die pädagogische Bildungsarbeit mit Grundschulkindern ein wichtiger erster Schritt. Parallel könnte eine Befragung von Studierenden durchgeführt werden, indem nach dem Stellenwert von Bewegung und dem Bewegungsverständnis in der Ausbildungspraxis gefragt wird. Ergänzend könnte untersucht werden, inwiefern dieses erweiterte Bewegungsverständnis bereits Inhalt in der Ausbildung/den Ausbildungscurricula der Sportwissenschaften außerhalb des Lehramts „Sport“ ist.

*Bewegung als Querschnittsthema:* Die Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse muss als Querschnittsthema in allen Fachbereichen der pädagogischen Studiengänge der Universitäten/Hoch- und Fachschulen wahrgenommen werden. Bewegung aus der jeweils anderen Perspektive in den Blick zu nehmen, kann ein Verständnis von Bewegung als fundamentales und verbindendes Medium hervorrufen. Dazu wäre zunächst eine Untersuchung zur Wahrnehmung von Bewegung in anderen Fachbereichen erforderlich. Folgende Fragestellungen ergeben sich: wie nehmen andere Fachbereiche Bewegung in der frühen Kindheit wahr? Welchen Stellenwert nimmt Bewegung in anderen Fachbereichen ein? Darüber hinaus können interne „Fortbildungsstunden“ oder sogenannte „Stammtische“ zur Diskussion über bestimmte Themen für alle Fachbereiche initiiert werden, an denen mindestens eine Person als Multiplikator für das Team teilnimmt. So kann beispielsweise ein Angebot zum Thema „Bewegung“ durchgeführt werden, das über Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen den besonderen Stellenwert von Bewegung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse erfahrbar macht.

Für eine gemeinsame Übergangsgestaltung durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte können die Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von *Bewegung als Medium zur Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule* optimal genutzt werden. Es bietet vielfältige Anregungen, den Übergang Kita-Grundschule gemeinsam bewegungs- und handlungsorientiert zu gestalten und das Kind in seinen kindlichen Kompetenzen

individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert zu unterstützen. Die Durchführung eines Projektes zum Übergang Kita-Grundschule mit einem Netzwerk kann ein erster Schritt sein, „Ein bewegter Übergang“ in die Praxis zu integrieren, unabhängig davon, ob sich das Netzwerk bereits gebildet hat, sich gerade im Aufbau befindet oder noch gar nicht existiert. Unter Berücksichtigung spezifischer Rahmenbedingungen kann „Ein bewegter Übergang“ jederzeit genutzt und in bestehende Strukturen eingebaut werden. In diesem Konzept ist eine verstärkte Einbindung der Eltern möglich und notwendig, da sie als Unterstützer ihres Kindes meist ihre eigenen Befindlichkeiten in den Hintergrund stellen. Eltern werden hier als Akteure bei der Übergangsbewältigung in den Blick genommen.

Um auch die Kinder zu erreichen, die aufgrund ihrer belasteten familiären Verhältnisse ein erhöhtes Risiko zur nicht erfolgreichen Schullaufbahn besitzen und die bei der Übergangsbewältigung besondere Unterstützung brauchen, den sogenannten Risikokindern, kann eine Kooperation von Kita und Grundschule mit Sportvereinen unterstützend wirken, die neben Kita und Grundschule eine besondere Bedeutung als soziale Ressource für diese Kinder erlangen können. Wesentlich mehr Kinder können durch derartige Zusammenarbeit angesprochen werden. Den Kindern wird ein früher Zugang zu Bewegung und Spiel eröffnet. Im Vordergrund dabei stehen nicht die sportliche Aktivität und der Leistungsgedanke, sondern vielmehr das Erleben vielfältiger und positiver Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen sowie von Selbstwirksamkeitserfahrungen und aktivem Handeln, damit die Kinder die entwicklungs- und bildungsförderliche Wirkung von Bewegung für sich nutzen und auf ihre Kompetenzen und Ressourcen für die bevorstehenden Anforderungen im Alltag und vor allem für den Eintritt in die Schule zurückgreifen können. In Kooperation mit Sportvereinen können Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die für gemeinsame Bewegungsaktivitäten von Kita und Grundschule genutzt werden können. Gleichzeitig können durch personale Ressourcen pädagogische Fach- und Lehrkräfte in der Organisation und Planung unterstützt werden, um gemeinsame Bewegungsangebote durchzuführen. Voraussetzung ist auch hier ein fundiertes und umfassendes Verständnis von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindes- und Grundschulalter bei Übungsleiterinnen und Übungsleitern. Hierzu könnte eine Untersuchung durchgeführt werden, in der eine Ist-Stand-Analyse über bereits bestehende Kooperationsmaßnahmen von Kita und Grundschule mit Sportvereinen erfolgt. Darauf aufbauend können Gelingensfaktoren und Handlungsempfehlungen für weitere Netzwerkbildung abgeleitet werden.

So kommt auf verschiedenen Ebenen Bewegung in den Übergang!

## Literaturverzeichnis

- Ahne, V. (2012): Riskantes Spielen. Ein Recht auf Schrammen. *Gehirn und Geist*, 6, 24-30.
- Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003): Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 185-199.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Alanus HS - Alanus Hochschule (2015): *Modulhandbuch des Studiengangs Bachelor of Arts. Kindheitspädagogik*.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Bd. 41. München.
- Amft, S., Boveland, B., Hensler Häberlin, K. & Uehli Stauer, B. (2013): Kann Psychomotoriktherapie zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen beitragen? *Praxis der Psychomotorik*, (3), 134-139.
- Amt für Soziale Arbeit in Verbindung mit dem Staatlichen Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden (Hrsg.). (2012): *Brücken bauen - Kinder stärken. Pädagogische Projekte der lokalen Netzwerke im Rahmen der „Wiesbadener Empfehlung“ zum Übergang Kindertagesstätte - Grundschule*.
- Andersen, L., Harro, M., Sardinha, L., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S. & Anderssen, A. (2006): Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a crosssectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 299-304.
- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Asendorpf, J.B. & van Aken, M.A.G. (1993): Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 64-86.
- Aue, K., Dreger, S., Huber, G. & Ungerer-Röhrich, U. (2014): Schule steht auf! - Gegen eine sitzende und für eine bewegte Lebensweise bei Kindern und Jugendlichen. *Sportunterricht*, 63 (5), 143-147.
- Ayres, A.J. (2002): *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Bahr, S. (2013): Ergebnisse der qualitativen Analyse des Bewegungsverständnisses in den Bildungsplänen der 16 Bundesländer. In: A. Krus, C. Jasmund, S. Bahr, A. Kopic & S. Siems (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung*. Schriftenreihe des FB Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, Bd. 57. Mönchengladbach: Selbstverlag, 95-115.
- Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, W., Fischer, K., Hölter, G., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *Motorik*, 35 (3), 98-109.



- Bahr, S. & Fischer, K. (2016): Zum Stellenwert von Bewegung in der frühpädagogischen Ausbildung. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 79-103.
- Bahr, S., Behrens, M. & Fischer, K. (2016): Interdisziplinäre Analyse der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit. Zur forschungsmethodischen Vorgehensweise. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 31-42.
- Balgo, R. (2004): Systemische Positionen - Psychomotorik im Kontext der Motologie. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund: modernes lernen, 187-222.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BASFI - Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Neuaufl.
- Baur, J., Bös, K., Conzelmann, A. & Singer, R. (Hrsg.) (2009): *Handbuch motorischer Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur-Fettah, Y. (2007): Lernen durch Bewegung - eine Chance zu erkennen, zu erfahren, zu begreifen und zu verstehen. In: R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.): *Bewegte Schule - Schule bewegt gestalten*. Hohengehren: Schneider, 182-194.
- Beelmann, W. (2013): *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Bd. 13. Schriften zur Entwicklungspsychologie. 2. Aufl. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Beelmann, A. (2008): Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, 160-177.
- Behrens, M. (2013): *Analyse der Bildungspläne, Fachschulcurricula, Modulhandbücher mit MAXQDA*. In: A. Krus, C. Jasmund, S. Bahr, A. Kopic & S. Siems (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung*. Schriftenreihe des FB Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, Bd. 57. Mönchengladbach: Selbstverlag, 39-52.
- Beins, H.J. & Klee, T. (2014): *Bauen ist lustvolles Lernen. Wie Kinder spielerisch Balance finden*. Dortmund: Borgmann.
- Bender, S. (2013): Sprache ist mehr als Sprechen - psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie und Bildung*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 82-97.
- Berg, A. & König, D. (2005): Inaktivität als Risikofaktor. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 21, 104-108.
- Beudels, W. (2016): Bewegung als Medium des Lernens. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 47-60.

- Bielefeld, J. (1991): *Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhalten*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012): *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung*. nifbe-Themenheft Nr. 12. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Blair, C. (2002): School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- Blair, C. & Razza, R.P. (2007): Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Böcker-Giannini, N. & Stahl-v. Zubern, J. (2016): Die eigene Bewegungsbiografie verstehen. Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte als Ausgangspunkt für professionelles Handeln im bewegten Kindergarten. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer 189-201.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2014): Selbstregulation: Eine Basis für frühes Lernen. Das Erlernen von Impulskontrolle ist entscheidend für die kindliche Entwicklung. In: S. Kubesch (Hrsg.): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Bern: Huber, 249-253.
- Bös, K. (2004): Motorische Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. *Ernährungs-Umschau*, 51 (9), 352-357.
- Bös, K. & Mechling, H. (1992): Motorik. In: P. Röthig, H. Becker, K. Carl, D. Kayser & R. Prohl (Hrsg.): *Sportwissenschaftliches Lexikon*. 6. Aufl. Schorndorf: Hofmann, 319-322.
- Bös, K., Opper, E. & Woll, A. (2002): *Fitness in der Grundschule. Förderung von körperlich-sportlicher Aktivität, Haltung und Fitness zum Zweck der Gesundheitsförderung und Unfallverhütung*. Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltung- und Bewegungsförderung. Wiesbaden.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J. & Woll, A. (Hrsg.). (2009): *Motorik-Modul: Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Forschungsreihe Bd 5. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Bd 2. Göttingen: O. Schwarz & Company, 183-198.
- Breitenstein, C. (2012): Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht: Von der Assoziation zur Kognition. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 405-418.
- Breithecker, D. (2001): Bewegte Schule. Vom statischen Sitzen zum lebendigen Lernen In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 208-215.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002): *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.

- Brodowski, M. (2012): Überlegungen zum Zusammenhang formaler und informeller Lernprozesse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 431-442.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Broström, S. & Wagner, J. (2003): Transitions in context: Models, practicalities and problems. In: S. Broström & J. Wagner (Hrsg.): *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Aarhus: systime, 27-36.
- Brugger-Paggi, E. (2007): Begabungen beobachten und einschätzen: Entwicklungen und Notwendigkeiten aufgezeigt am Beispiel Italien-Südtirol. In: H. Hahn, R. Möller & U. Carle (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Hohengehren: Schneider, 75-86.
- Brunstein, J.C. & Spörer, N. (2010): Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 751-759.
- Bührmann, T. (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006): Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, (2), 18-30.
- Bull, R., Espy, K.A. & Wiebe, S.A. (2008): Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33 (3), 205-228.
- Bülow, K. von (2011): *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butte, N.F., Ekelund U. & Westerterp, K.R. (2012): Assessing physical activity using wearable monitors: measures of physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44 (1), 5-12.
- BUW - Bergische Universität Wuppertal (2013a): *Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Sportwissenschaft im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal*.
- BUW - Bergische Universität Wuppertal (2013b): *Modulhandbuch des Studiengangs Sport (Master of Education Grundschule 2013)*.
- BUW - Bergische Universität Wuppertal (2014): *Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Bildungswissenschaften des Studienganges Master of Education - Lehramt an Grundschulen an der Bergischen Universität Wuppertal*.
- BUW - Bergische Universität Wuppertal (2015): *Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang 4 (Bildungswissenschaften) im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal*.
- Caspi, A. & Moffitt, T.E. (1993): When Do Individual Differences Matter? A Paradoxical Theory of Personality Coherence. *Psychological Inquiry*, 4 (4), 247-271.
- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M. & Erwin, H.E. (2007): Physical fitness and academic achievement in 3rd and 5th grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-52.

- Chaddock, L., Erickson, K.I., Prakash, R.S., Kim, J.S., Voss, M.W., Van Patter, M. u. a. (2010a): A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Research*, 1358, 172-183.
- Chaddock, L., Erickson, K.I., Prakash, R.S., Kim, J.S., Voss, M.W., Van Patter, M. u. a. (2010b): Basal Ganglia Volume Is Associated with Aerobic Fitness in Preadolescent Children. *Developmental Neuroscience*, 32, 249-256.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E. & Prochnow, J.E. (2000): Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.
- Choi, Y.S. & Lee, E.J. (2008): The effects of Psychomotoric on self concept, sociability and aggression in preschoolers. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 14, 379-387.
- Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R. & Roebbers, C. (2013): Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? *Kindheit und Entwicklung*, 22 (2), 105-112.
- Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J. & Malina, R.M. (2006): Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38, 1515-1519.
- Cowan, P. (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: P. Cowan & E. M. Hetherington (Hrsg.): *Family transitions: Advances in family research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002): Self-determination research: Reflections and future directions. In: E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press, 431-441.
- Denham, S.A. (1998): *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A. (2006): Emotional competence in preschoolers: Implications for social functioning. In J. Luby (Hrsg.): *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders and Treatment*. New York: Guilford, 23-44.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002): Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916.
- Denham, S.A. & Brown, C. (2010): „Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21 (5), 652-680.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. & Graling, K. (2012): Preschoolers’ emotion knowledge: Selfregulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26 (4), 667-679.
- Doering, W. & W. (1999): *Sensorische Integration. Ein alltäglicher Vorgang*. Dortmund: Borgmann.
- Dordel, S. (2005): Förderung der Körper und Raumwahrnehmung als Grundlage der Prävention von Kinderunfällen. *Haltung und Bewegung*, (2), 31-41.
- Dordel, S. (2007): *Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichts*. Dortmund: Modernes Lernen.

- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003): Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, (2), 5-15.
- Dordel, S. & Kleine, W. (2003): Zur Situation übergewichtiger Kinder in der Schule. Ausgewählte Daten zur motorischen Leistungsfähigkeit und zur Körperwahrnehmung, zur Gesundheit und zum Gesundheitsverhalten. *Haltung und Bewegung*, 23 (3), 7-19.
- DSHS Köln - Deutsche Sporthochschule Köln (2014): *Modulhandbuch Lehramt an Grundschulen. Fach Sport (Kooperation Universität zu Köln) Abschluss: Master of Education*.
- DSHS Köln - Deutsche Sporthochschule Köln (2016): *Modulhandbuch Lehramt an Grundschulen. Fach Sport (Kooperation Universität zu Köln) Abschluss: Bachelor of Arts*.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessen, A. & Klebanov, P. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dunker, L. (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: G.E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.): *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelson, 26-37.
- Dwyer, G., Higgs, J., Hardy, L. & Baur, L. (2008): What do parents and preschool staff tell us about young children's physical activity. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (5), 66.
- Eckerth, M. & Hanke, P. (2015): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckerth, M., Hanke, P. & Hein, A.K. (2012): Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule - Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Wolters Kluwer, 57-70.
- Eckerth, M., Hein, A.K. & Hanke, P. (2011): Analysen der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kita zur Grundschule am Beispiel des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit - Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In: D. Kuckartz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-94.
- Eggert, D. (2005): *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. 6. Aufl. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2014): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeit der Diagnostik*. 3. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann.
- Ehm, J.-H., Duzy, D. & Hasselhorn, M. (2011): Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung*, (0), 37-45.
- Einsiedler, W. (2005): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 2. Aufl. Bad Heilbronn: UTB, 217-227.

- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Aufl. Bad Heilbronn: UTB, 225-233.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C. & Losoya, S.H. (2001): The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2002): The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In: L. Pulkkinen & A. Caspi (Hrsg.): *Paths of successful development. Personality in the life course*. Cambridge: Cambridge University Press, 46-70.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B.C., Jones, S. & Poulin, R. (2000): Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1998): Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98 (4), 351-364.
- Epstein, S. (1979): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: S.-H. Filipp (Hrsg.): *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 15-45.
- Etnier, J.L. & Chang, Y.-K. (2009): The effect of physical activity on executive function: A brief commentary on definitions, measurement issues, and the current state of the literature. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 469-483.
- Everke, J. (2010): *Die CoMiK-Studie. Cognition and Motor activity in Kindergarten. Entwicklung und Evaluation eines Bewegungsförderungsprogramms zur Verbesserung motorischer und kognitiver Fähigkeiten bei Kindergartenkindern*. Bewegung/ Spiel/ Sport, Bd 5. Berlin: Logos Verlag.
- Evh RWL - Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (2015): *Bachelorstudiengang Elementarpädagogik. Modulhandbuch*.
- Fabian, H. (2002): Empowering children for transitions. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer, 123-134.
- Faust, G. (2012): Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder - für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Carl Link Verlag, 11-21.
- Faust, G. (Hrsg.). (2013a): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann.
- Faust, G. (2013b): Forschungsstand zur Einschulung und Beitrag der BiKS-Einschulungsuntersuchungen. In: G. Faust (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann, 9-31.

- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogischen Psychologie*, 26 (3), 197-212.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule: Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung*, 3 (2), 38-61.
- FH BI - Fachschule Bielefeld (2016): *Studiengangsprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit an der Fachhochschule Bielefeld*.
- FH Köln - Fachhochschule Köln (2014): *Modulhandbuch Studiengang BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung (Bachelor of Arts)*.
- FH SWF - Fachhochschule Südwestfalen (2015): *Modulhandbuch Präsenzstudiengang Frühpädagogik (B.A.)*.
- FHH & BSB - Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a): *Bildungsplan Grundschule. Aufgabengebiete*. Hamburg.
- FHH & BSB - Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b): *Bildungsplan Grundschule Sport*. Hamburg.
- Filipp, H.-S. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: H.-S. Philipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 3-52.
- Fingerhut, J., Hufendiek, R. & Wild, M. (2013): *Philosophie der Verkörperung*. Berlin: Suhrkamp.
- Fischer, K. (2004): Lateralität und Literalität oder: Was haben links und rechts mit Schreiben, Lesen und Rechnen zu tun? In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 83-89.
- Fischer, K. (2009): *Einführung in die Psychomotorik*. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- Fischer, K. (2016): Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 75-78.
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (Hrsg.) (2016a): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, K., Kopic, A. & Schneider, J. (2016b): Bewegung als anthropologische Kategorie. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 233-256.
- Flick, U. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forster, F. (2012): Sprache und Literacy. Fachliche Grundlagen, Diagnose- und Fördermöglichkeiten. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Wolters Kluwer, 78-103.

- Frank, A. & Martschinke, S. (2012): Förderung emotionaler, personaler sozialer Kompetenzen in Kindergärten und Grundschule. In: S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Wolters Kluwer, 137-153.
- Fried, L., Isele, P. & Stude, J. (2011): Väter-Involvement während der Phase des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. Erste Befunde der wissenschaftlichen Flankierung von TransKiGs. In: S. Oehlmann, Y. Manning-Clechowicz & M. Sitter (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim, München: Verlag. 93-105.
- Friedlmeier, W. (1999): Emotionsregulation in der Kindheit. In: W. Friedlmeier, W. & M. Holodyski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum, 197-218.
- Friedrich, G. (2010): Mathematik und Bewegung. Zahlen Schritt für Schritt entdecken und erforschen auf dem Zahlenweg. *Praxis der Psychomotorik*, 35 (3), 140-144).
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013a): *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013b): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10 (1), 11-25.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Becker-Stoll, F. (2013): Schwerpunkt: Förderung der sozialemotionalen Entwicklung. *Frühe Bildung*, 2 (4), 169-171.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M. & Dörner, T. (2008): *Eltern stärken mit Kursen in Kitas. Handreichung für ErzieherInnen*. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Fthenakis, W.E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: W.E. Fthenakis, M. Eckert & M. v. Block, für den Deutschen Familienverband (Hrsg.): *Handbuch Elternbildung*. Bd 1. Opladen: Leske und Budrich, 31-68.
- Fthenakis, W.E. (2007): Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bd. 16. Bildungsforschung. Bonn, Berlin 2-9.
- Fthenakis, W.E. (2008): Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In: V. Kauder & O. von Beust (Hrsg.): *Chancen für alle - die Perspektive der Aufstiegs-gesellschaft*. Freiburg, Basel und Wien: Herder, 85-111.
- Funke-Wieneke, J. (2004): *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gapin, J.I. & Etnier, J.L. (2010): The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32 (6), 753-763.
- Gapin, J.I., Labban, J.D. & Etnier, J.L. (2011): The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Pretentive Medicine*, 52, 70-74.
- Garner, P.W. (2010): Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 297-321.



- Gaschler, P. (2001): Motorik von Kindern und Jugendlichen heute - eine Generation von „Weicheiern, Schlaffis und Desinteresse“? (Teil 3). *Haltung und Bewegung*, 21 (1), 5-17.
- Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen: Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: W.E. Fthenakis (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, 78-105.
- Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa, 365-375.
- Graf, C. & Dordel, S. (2006): Körperliche Aktivität in Kindergärten. Frühe Prävention von Übergewicht und Adipositas. *Haltung und Bewegung*, 26 (2), 5-10.
- Graf, C. & Dordel, S. (2011): Das CHILT-I-Projekt (Children's Health Interventional Trial). Eine multimodale Maßnahme zur Prävention von Bewegungsmangel und Übergewicht an Grundschulen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 54, 313-321.
- Graf, C., Dordel, S. & Koch, B. (2003): Körperliche Aktivität und Konzentration - gibt es Zusammenhänge? *Sportunterricht*, 5, 142-146.
- Graf, C., Dordel, S., Koch, B. & Predel, H.G. (2006): Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 57, 220-225.
- Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Fallkowsky, G., Christ, H., Coburger, S. u. a. (2004): Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-project). *International Journal Obesity Relat Metabolic Disorders*, 28, 22-26.
- Greier, K., Kaiser, S., Hager, A. & Scheu, A. (2015): Einfluss ausgewählter Risikofaktoren auf die motorische Leistungsfähigkeit von 10- bis 11-jährigen Schulkindern. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 31, 69-75.
- Griebel, W. (2010): Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Verlag, 111-129.
- Griebel, W. & Minsel, B. (2007): Transition, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 10 (1), 52-69.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002): *Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004a): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Held, J., Schuster, A. & Nagel, B. (2013): Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. *Bildungsforschung*. 10 (1), 26-44.
- Grimm, K. & Mackowiak, K. (2006): Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter Kinder (KES). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55 (5), 363-383.

- Groos, T. & Jehles, N. (2015): *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung- Arbeitspapiere wissenschaftlicher Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“* Werkstattbericht. 3. Aufl. Gütersloh.
- Grotz, T. (2005): *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Bd. 49. Studien zur Schulpädagogik. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Grupe, O. (1992): *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003): Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95, 124-136.
- Hammer, R. (2009): Keine Angst vor Zahlen - Bewegtes Lernen am Beispiel des Rechnens. *Haltung und Bewegung*, 29 (2), 15-21).
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013): *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hanke, P. & Hein, A.K. (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Verlag, 91-109.
- Hanke, P. & Rathmer, B. (2009): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Kontext der Sprachstandsdiagnose Delfin 4 - Konzeption des TransKiGs-Projektes NRW (Phase II). In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (Hrsg.): *Kinder bilden Sprache - Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann Verlag, 57-69.
- Hannover, B. (2000): Das kontextabhängige Selbst oder warum sich unser Selbst mit dem sozialen Kontext verändert. In: W. Greve (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, 227-238.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, 77-88.
- Hasselhorn, M. (2010): Metakognition. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 541-547.
- Haußer, K. (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Havighurst, R.J. (1982): *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Haywood, K.M. & Getchell, N. (2005): *Life span motor development*. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Henkel, J. & Neuß, N. (2015): Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. Empirische Ergebnisse einer deutschlandweiten Studie. *Frühe Bildung*, 4 (1), 25-32.

- Hillman, C.H., Castelli, D.M. & Buck, S.M. (2005): Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37, 1967-1974.
- Hillman, C.H., Erickson, K.I. & Kramer, A.F. (2008): Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65.
- Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E. & Kramer, A.F. (2009): The Effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159, 1044-1054.
- Hillman, C.H. & Schott, N. (2013): Der Zusammenhang von Fitness, kognitiver Leistungsfähigkeit und Gehirnzustand im Schulkindalter. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20 (1), 33-41.
- HKM - Hessisches Kultusministerium (o.J.): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sport*.
- Hofmann, J. (2009): *Übergang Kita - Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts*. Weimar: Verlag das netz.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50, 784-793.
- Hollmann, W. & Hettinger, T. (2000): *Sportmedizin. Grundlagen für Arbeit, Training und Präventionsmedizin*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Hollmann, W., Strüder, H K. & Tagarakis, C.V.M. (2003): Körperliche Aktivität fördert Gehirngesundheit und -leistungsfähigkeit. *Nervenheilkunde*, 22 (9), 467-488.
- Hölter, G. & Beudels, W. (2013): Abschließende Diskussion zur Kategorisierung der Bedeutungsdimensionen. In: A. Krus, C. Jasmund, S. Bahr, A. Kopic & S. Siems (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung*. Schriftenreihe des FB Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, Bd. 57. Mönchengladbach: Selbstverlag, 89-93.
- Hopf, C. (2013): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589-600.
- Hopf, C., Rieker, P. & Schmidt, C. (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim und München: Juventa.
- HSD - Hochschule Düsseldorf (2016): *Modulhandbuch Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“*.
- HSM & HKM - Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (2015): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 7. Aufl.
- HSNR - Hochschule Niederrhein (2016): *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik Bildung durch Bewegung*.
- HS Rhein-Waal-Hochschule Rhein-Waal (2015): *Modulhandbuch Kindheitspädagogik Bachelor of Arts*.

- Hundeloh, H. (2000): Sicherheitsförderung im Schulsport - mehr als Unfallverhütung! *Körpererziehung*, 50 (5), 259-262.
- Hurrelmann, K. (2004): Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. Warum die Bewegungsförderung so wichtig ist. In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen - Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 19-31.
- Izard, C.E. (2002): Emotions knowledge and emotions utilization facilitate school readiness. *Social Policy Report*, 16 (7).
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001): Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.
- Jasmund, C. & Krus, A. (2016): Kompetent in Bewegung. Qualifikationsprofile für pädagogische Fachkräfte und Lehrende. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 257-281.
- Johansson, I. (2002): Parent's views on the transition to school and their influence in this process. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge-Falme, 76-86.
- Johansson, I. & Griebel, W. (2008): Bedarfsanalyse. Zusammenfassung der Resultate eines Fragebogens. In: Parents Association Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): *Curriculum TRANSITION. Ausbildung zum/r Übergangsbegleiter/in für frühkindliche Bildungsprozesse*. Socrats Grundtvig. Boxberg, Germany: Parents Association Baden-Württemberg e.V., 194-216.
- Jung, M. (2013): Unterstützung der Sprachförderung durch Haltung und Bewegung. *Praxis der Psychomotorik*, (1), 32-35.
- Kagan, S.L. & Neuman, M.J. (1998): Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 49, 365-380.
- Kahl, H. (1993): Bewegungsförderung im Unterricht. Einfluß auf Konzentration, Verhalten und Beschwerden (Befinden) - Evaluationsergebnisse. *Haltung und Bewegung*, 13 (2), 36-42.
- Kambas, A. (2004): Die schreiben aber gar nicht! Graphomotorische Kompetenzen durch Schulung der Bewegungskoordination. In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 98-101.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schule ohne Umwege*. Frankfurt/M.: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., 96-118.
- Kammermeyer, G. (2010): Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung als gemeinsame Aufgaben von Kindergarten und Grundschule. In: A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Verlag, 153-180.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006): Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245-259.

- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009): Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht. Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 35-53.
- Kastner J. & Petermann F. (2010): Entwicklungsbedingte Koordinationsstörungen: Zum Zusammenhang von motorischen und kognitiven Defiziten. *Klinische Pädiatrie*, 222 (1), 26-34.
- KatHO Köln - Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Köln (2016): *Modulhandbuch Bildung und Erziehung im Kindesalter (Bachelor of Arts)*. Abteilung Köln.
- KatHO PB - Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Paderborn (2013): *Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter. Fachbereich Sozialwesen*. Abteilung Paderborn.
- Kauer, M. & Roebbers, C. M. (2012): Kognitive Basisfunktionen und motorisch-koordinative Kompetenzen in Abhängigkeit des Peerstatus bei Kindern zu Beginn der Schulzeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), 139-152.
- Keller, R. & Fritz, A. (1998): *Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Grundschuljahr*. 2. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Ketelhut, K. (2004): Fitness für Kids. Frühprävention im Kindergartenalter. *Sportpraxis*, 45 (1), 39-43.
- Ketelhut, K., Mohasseb, I., Gericke, C.A., Scheffler, C. & Ketelhut, R.G. (2005): Verbesserung der Motorik und des kardiovaskulären Risikos durch Sport im frühen Kindesalter. *Deutsches Ärzteblatt*, 102 (16), 1128-1137.
- Ketelhut, K., Strang, H. & Holzweg, M. (2011): Einfluss des sozialen Einzugsgebiets auf die motorische Leistungsfähigkeit und das Aktivitätsverhalten im Kindergartenalter. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 62 (2), 47-51.
- Kettner, S., Wirt, T., Fischbach, N., Kobel, S., Kesztyüs, D., Schreiber, A., Drenowatz, C. & Steinacker, J. (2012): Handlungsbedarf zur Förderung kindlicher Aktivität im Kindesalter in Deutschland. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 63 (4), 94-101.
- Kienig, A. (2006): The importance of social adjustment for future success. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge-Falmer, 2-37.
- Klaes, L., Cosler, D., Rommel, A. & Zens, Y.C.K. (2003): *Dritter Bericht zum Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Bewegungs-Check-Ups im Rahmen der Gemeinschaftsaktion von AOK, DSB und WIAD „Fit sein macht Schule“*. Bonn: WIAD-AOK-DSB-Studie II.
- Klein, M., Emrich, E., Schwarz, M., Papathanassiou, V., Pitsch, W., Kindermann, W. & Urhausen, A. (2004): Sportmotorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Saarland - Ausgewählte Ergebnisse der IDEFIKS-Studie (Teil 2). *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 55 (9), 211-220.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2015): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: Wovon hängt eine positive Bewältigung ab? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (2), 129-148.

- Knievel, J., Daseking, M. & Petermann, F. (2010): Kognitive Basiskompetenzen und ihr Einfluss auf die Rechtschreib- und Rechenleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (1), 15-25.
- Köckenberger, H. (2002): *Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. „Die Chefstunde“*. Dortmund: Borgmann.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008): Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In: F. Petermann (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 81-98.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013): *Verhaltenstraining im Kindergarten: Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Körkeritz, M., Klinkhammer J. & Salisch, M. von (2010): Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 529-544.
- Krajewski, K. (2003): *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Krajewski, K. (2008a): Prävention der Rechenschwäche. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Bd. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 360-370.
- Krajewski, K. (2008b): Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 275-304.
- Krajewski, K., Schneider, W. & Nieding, G. (2008): Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 100-113.
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 626-641.
- Krapp, A. (2010): Interesse. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 311-323.
- Krell, J. & Bös, K. (2012): Inaktivität und Fitnessmangel im Kindesalter - Ursachen und Wirkungen. *Kinderärztliche Praxis*, 83 (4), 207-210.
- Kretschmer, J. & Wirsching, D. (2004): Zum Einfluss der veränderten Kindheit auf die motorische Leistungsfähigkeit. *Sportwissenschaft*, 34 (4), 414-437.
- Krombholz, H. (2004): Bewegungsförderung im Kindergarten - Ergebnisse eines Modellversuchs. Teil 2: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. *Motorik*, 27 (4), 166-182.
- Krug, S., Jekauc, D., Poethko-Müller, C., Woll, A. & Schlaud, M. (2012): Zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 55 (1), 111-120.
- Krupitschka, M. (1990): *Selbstbild und Schulleistung*. Salzburg: Otto Müller Verlag.

- Krus, A. (2004): *Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie*. Reihe Motorik 26. Schorndorf: Hofmann.
- Krus, A. (2006): Psychomotorische Entwicklungsförderung zur Stärkung der kindlichen Resilienz. In: K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 355-361.
- Krus, A. (2011): Transition - den Übergang in die Grundschule psychomotorisch begleiten. *Frühförderung interdisziplinär*, 30 (1), 26-36.
- Krus, A. (2008): Mut zur Entwicklung. Bewegen und Handeln als Motor der kindlichen Entwicklung. In: C. Leyendecker (Hrsg.): *Gemeinsam Handeln statt Behandeln. Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung*. München und Basel: Ernst Reinhardt, 65-71.
- Krus, A. (2015): Psychomotorik - Gegenstandsbestimmung. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer, 36-56.
- Krus, A. & Bahr, S. (2016): Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 61-73.
- Kubesch, S. (2008): *Körperliche Aktivität und exekutive Funktionen*. Schorndorf: Hofmann.
- Kubesch, S. (2014a): Vorwort. In: S. Kubesch (Hrsg.): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Bern: Huber, 7-14.
- Kubesch, S. (2014b): Der Sport macht's! Effekte körperlicher Aktivität auf exekutive Funktionen, Selbstregulation, Lernleistung und sozial-emotionaler Lernprozesse. In: S. Kubesch (Hrsg.): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Bern: Huber, 121-144.
- Kubesch, S. Emrich, A. & Beck, F. (2011): Exekutive Funktionen im Sportunterricht fördern. *Sportunterricht*, 60 (10), 312-316.
- Kubesch, S. & Walk, L. (2009): Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 309-317.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlenkamp, S. (2007): Vom Greifen zum Begriff. Die Bedeutung der Bewegung für die Sprachentwicklung. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. Schorndorf: Hofmann, 267-270.
- Kuhlenkamp, S. (2013): Blick zurück nach vorn - Die Förderung von Kommunikation und Sprache unter Einbezug von Wahrnehmen, Bewegen und Erleben im Wandel der Zeit. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie und Bildung*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 40-54.
- Kuhlenkamp, S. (2016): Bewegung als Lerngegenstand. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer, 45-46.

- Kunz, T. (1993): *Weniger Unfälle durch Bewegung: Mit Bewegungsspielen gegen Unfälle und Gesundheitsschäden bei Kindergartenkindern*. Schorndorf: Hofmann.
- Kunze, H.-R. & Gisbert, K. (2007): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bd. 16. Bildungsforschung. Bonn und Berlin, 15-117.
- Kurth, B.M. & Schaffrath Rosario, A. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 50, 736-743.
- Kurth, B.-M. & Schaffrath Rosario, A. (2010): Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 53, 643-652.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung - zu einem neuen Forschungsbereich. In: K. Beck & A. Kell (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 113-155.
- Ladd, G.W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61 (4), 1081-1100.
- Ladd, G.W., Birch, H. & Buhs, E.S. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Laewen, H.-J. (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen, 16-102.
- Lazarus (1995): Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: S.-H. Filipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 198-232.
- Lensing-Conrady, R. (2014): Mathe in Bewegung - vom Körperraum zum Zahlenraum. *Praxis der Psychomotorik*, (2), 66-74.
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007): *Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschulen im Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule bei Übergang*. Landesinstitut für Schule und Medium Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.).
- Liebisch, R. & Quante, S. (2006): „Abenteuer im Weltall“. Wie kann der salutogenetische Ansatz in der Psychomotorik umgesetzt werden? In: K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 384-393.
- Liechti, M. (2000): *Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Liegle, L. (2013): *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, L. (2008a): Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In H.U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen*



- und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-121.
- Liegle, L. (2008b): Kann (und soll) der Kindergarten auf die Schule vorbereiten? Ein Plädoyer für eine jeweils eigenständige Lern- und Bildungskultur. *Kindergarten heute. Das Leitungsheft*, (1), 14-19.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J, Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Child Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2014): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, 275-279.
- Lorenz, J.H. (2005): Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. In: M. Hasselhorn, H. Marx & W. Schneider (Hrsg.): *Diagnostik von Mathematikleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 29-48.
- Lüdtke, U.M. (2006): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. *Die Sprachheilarbeit*, 51 (4), 160-175.
- Mandler, J. & Zimmer, R. (2006): Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. *Motorik*, 29, 33-40.
- Margetts, K. (2002): Planning transition programmes. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer, 111-122.
- Margetts, K. (2003): Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education research Monograph*, 1, "Transitions", 5-14.
- Margetts, K. (2004): Identifying and supporting behaviors associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, (2), 75-85.
- Margetts, K. (2006): Planning transition programmes. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge-Falmer, 111-122.
- Margetts, K. (2007): Understanding and supporting children: Shaping transition practices. In: A.-W. Dunlop & H. Fabian (Hrsg.): *Informing transitions in the early years*. London: Open University Press, 107-119.
- Martschinke, S. (2008): Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. In: K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockhine (Hrsg.): *Handbuch Förderung, Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. Weinheim: Beltz, 303-312.
- Martschinke, S. (2014): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, 271-274.
- Marx, H. (2007): Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen, 92-147.

- MAS - Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar - Bildung von Anfang an*. Fortschreibung.
- Massetti, G.M., Lahey, B.B., Pelham, W.E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S.S. & Kipp, H. (2008): Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/hyperactivity disorder at 4-6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (3), 399-410.
- MAXQDA (2011): *Referenzhandbuch zum Textanalysesystem MAX Qualitative Daten Analyse 10 für Windows 2000, XP, Vista und 7*. Marburg: Verbi Software.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- MBFJ - Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2004): *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*.
- MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (o.J.): *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*.
- MBJS, SenBJS & MBWK - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin & Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (o.J.): *Rahmenlehrplan Grundschule Sport*.
- MBK - Ministerium für Bildung und Kultur (2009): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 3. Aufl. Schleswig-Holstein.
- MBKW - Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006): *Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten*.
- MBWFK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997): *Lehrpläne für die Primarstufe (PS)*.
- MBWFK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (o.J.): *Lehrplan Grundschule Sport*.
- MBWJK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2008): *Rahmenlehrplan Grundschule. Teilrahmenplan Sport*. 2. Aufl. Rheinland-Pfalz.
- MBWK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): *Bildungskonzeption für 0 bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Ergänzung.
- MBWWK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2014): *Rahmenplan Grundschule Allgemeine Grundlegung*. Rheinland-Pfalz.
- MfB - Ministerium für Bildung (2011): *Lehrplan Sport Grundschule*. Saarland.
- MFKJKS & MSW - Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2006): *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann.

- MK - Niedersächsisches Kultusministerium (2005): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.*
- MK - Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Sport.*
- MK - Kultusministerium (2007a): *Lehrplan Grundschule Grundsatzband.* Sachsen-Anhalt.
- MK - Kultusministerium (2007b): *Fachlehrplan Grundschule Sport.* Sachsen-Anhalt.
- MKJS - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): *Bildungsplan Grundschule.* Baden-Württemberg.
- MKJS - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* 2. Aufl.
- Moffitt T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H. u. a. (2011): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and Public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693-2698.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010): Selbstkonzept. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* 4. Aufl. Weinheim: Beltz. 760-767.
- MSJK - Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (2003): *Bildungsvereinbarung. Fundament stärken und erfolgreich starten.*
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* 2. Aufl.
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014): *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen.* Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik.
- Müller, C. (2000): Was bewirkt die bewegte Schule? In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.): *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule.* Baltmannsweiler, 194-203.
- Müller, C. & Obier, M. (2001): Lernen durch und beim Bewegen In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Kindheit in Bewegung.* Schorndorf: Hofmann, 206-208.
- Müller, C & Petzold, R. (2002): *Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule.* Sankt Augustin.
- Neber, H. & Fischer, F. (2010): Kooperatives Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* 4. Aufl. Weinheim: Beltz. 394-402.
- Neuß, N., Henkel, J., Pradel, J. & Westerholt F. (2014): *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland.* Wiesbaden: Springer.
- Nicolai, M. & Woznik, T. (2012): Fördert Bewegung in der Pause die Aufmerksamkeit und Konzentration von Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe? Verbesserung von Aufmerksamkeit und Konzentration durch Bewegung. *Sportunterricht*, 61 (11), 329-334.
- Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch- systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37 (3), 217-227.

- Oerter, R. (2012): Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 389-403.
- Opp, G. (2007): Schule - Chance und Risiko. In: G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt, 227-244.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2007): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt, 7-18.
- Opper, E., Worth, A. & Bös, K. (2005): Kinderfitness - Kindergesundheit. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 48 (8), 854-862.
- Opper, E., Worth, A., Wagner, M. & Bös, K. (2007): Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50, 879-888.
- Overton, W. (2006): Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology. In: W. Damon & R.M. Lerner (Ed.): *Handbook of Child Psychology. Theoretical models of human development*. 6th Edition Vol. 1. New York: Wiley, 18-88.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2011a): Einführung. In: Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart, 9-12.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2011b): Frühpädagogische Qualifikationsrahmen: ein Überblick. In: Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart, 33-38.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2011c): Differenzierte Profile und Abschlüsse. In: Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart, 21-30.
- Pauen, S. & Herber, V. (2009): *Offensive Bildung: vom Kleinsein zum Einstein*. Berlin: Cornelsen.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (2014): Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 182-190.
- Pfaller-Rott, M. (2010): *Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich*. Berlin: wvb.
- Piaget, J. (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kind*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
- Pianta, R.C. (1999): *Enhancing relationships between children and Teachers*. Washington: American Psychological Ass.

- Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999): *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pramling Samuelsson, I. (2004): Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In: D. Diskowski & E. Hammes-DiBernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Hohengehren: Schneider, 172-204.
- Pramling Samuelson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Schubi.
- Preiser, S. & Sann, U. (2010): Kontrollüberzeugungen. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 387-393.
- Prohl, R. & Seewald, J. (1998): Offene Bewegungserziehung in Kindergärten - Bericht über ein kombiniertes Fortbildungs- und Forschungsprojekt in Thüringen. *Motorik*, (2), 58-68.
- Prücher, F. (2002): *Selbstkonzepte von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung über das Selbstkonzept sozialer Integration und das Selbstkonzept allgemeiner Fähigkeiten von Kindern der ersten Grundschulklasse*. Dissertation. Osnabrück: Der andere Verlag.
- Quante, S. (2000): Entspannung mit Kindern. *Praxis der Psychomotorik*, 25 (3), 152-158.
- Quante, S. (2003): Was Kindern gut tut! - Beispiele für kindgemäße Entspannungsformen. *Haltung und Bewegung*, (4), 19-27.
- Raver, C.C. (2002): Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3-18.
- Reichmann, E. (2010): *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reppenhorst, S. & Schäfer, C. (2012): Bewegte Familienzeit: Das Praxis- und Forschungsprojekt „Bewegung im Fluss“ zur präventiven Förderung von Familien. Schorndorf. *Motorik*, 35 (1), 2-14.
- Reuter, U. (2007): Papa ante portas. Zusammenarbeit mit Vätern. In: S. Hartmann, G. Hohl, P. Renk, P.A. Scherer & U. Walker (Hrsg.): *Gemeinsam für das Kind - Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten*. Weimar und Berlin: Das Netz, 135-144.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., & Kooistra, L. (1998): The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17, 721-737.
- Rösner, M. (2012): Leichter Lernen in Bewegung. *Praxis der Psychomotorik*, 37 (3), 151-155.
- Roßbach, H.-G. (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In H.U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-131.
- Röthlisberger, M. & Michel, E. (2009): Entwicklung und Evaluation eines Programms zur koordinativen Förderung von Kindern in Einschulungsklassen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58 (3), 215-230.

- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E. & Roebbers, C.M. (2010): Executive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (2), 99-110.
- Rudolph, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013): Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Pilotstudie im Mixed Methods Design. *Motorik*, 36 (4), 180-189.
- Rütten A. & Ziemainz H. (2001): Lebenswelt, Sportunterricht und Gesundheit - Empirische Befunde zur Bedeutung alltäglicher Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche. *Sportunterricht*, 50, 73-78.
- Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. von Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer, 3-30.
- Sacher, W. (2004): *Elternarbeit in den bayrischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Erster Übersichtsbericht*. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr.23. Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- Salisch, M. von (2000): Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: M. Amelang (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 4. Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen: Hogrefe, 345-405.
- Salisch, M. von, Hänel, M. & Denham, S.A. (2015): Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 78-85.
- Salmon, J., Arundell, L. & Hume C. u. a. (2011): A cluster-randomized controlled trial to reduce sedentary behavior and promote physical activity and health of 8-9 year olds: the Transform-Us! Study. *BMC Public Health*, 11, 759.
- Schäfer, G.E. (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G.E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim und Basel: Beltz, 33-44.
- Schäfer, G.E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? In: G.E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 15-74.
- Schelle, R. (2011): *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Elementardidaktik. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schilling, F. (1977): Bewegungsentwicklung, Bewegungsbehinderung und das Konzept ‚Erziehung zur Bewegung‘. *Sportwissenschaft*, 7 (4), 361-373.
- Schilling, F. (1981): Grundlagen der Motopädagogik. In: A. Clauss (Hrsg.): *Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender*. Erlangen: Fachbuch-Verlagsgesellschaft, 184-194.
- Schmidt, C. (2013): ‚Am Material‘: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative*

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa, 544-568.
- Schmidt-Kassow, M., Kulka, A., Gunter, T.C., Rothermich, K. & Kotz, S.A. (2010): Exercising during learning improves vocabulary acquisition: behavioral and ERP evidence. *Neuroscience Letters*, 482, 40-44.
- Schneider, J. (2013a): Zusammenarbeit, die bewegt. Wie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bewegt gestaltet werden können. *Motorik*, 36 (1), 33-41.
- Schneider, J. (2013b): Eltern in Bewegung. Praktische Beispiele für eine bewegte Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften. *Motorik*, 36 (3), 154-152.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015): *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer.
- Schneider, W. & Marx, P. (2008): Früherkennung und Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 7. Angewandte Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 237-273.
- Schwarz, R. (2014): Effekte der Bewegungsförderung. Review längsschnittlicher Evaluationsstudien zu Bewegungsinterventionen in der frühen Kindheit. *Motorik*, 37 (2), 52-63.
- Schwarzer, R. (1998): Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 158-172.
- Seale, C. (2000): Using Computers to analyse qualitative data. In: D. Silverman (Eds.): *Doing qualitative research - a practical handbook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 154-174.
- SenBJW - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012a): *Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 - 10*. Berlin-Brandenburg.
- SenBJW - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012b): *Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Berlin-Brandenburg.
- SenBJW - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Neuaufl.
- SenBJW - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015): *Teil C Sport Jahrgangsstufen 1 - 10*. Berlin-Brandenburg.
- SenBW - Senator für Bildung und Wissenschaft (2001): *Ästhetik. Rahmenplan für die Primarstufe*. Bremen.
- SenBW - Senator für Bildung und Wissenschaft (2012): *Pädagogischen Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe*. Bremen.
- SenSKJF - Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012): *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen*. 2. Aufl.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.

- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K.D. & Spritz, B. (2001): Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12 (1), 73-96.
- Sibley, B.A. & Etnier, J.L. (2003): The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Silbereisen, R.K. (1995): Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 823-861.
- Skinner, R. & Piek, J.P. (2001): Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20, 73-94.
- SMK - Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): *Lehrplan Grundschule Sport*. 2. Aufl.
- SMK - Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011): *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergarten und Horten sowie für Kindertagespflege*.
- Sodian, B. (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, 443-468.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2012): Geist in Bewegung - Gehirnforschung zur ganzheitlichen Entwicklung von Körper und Geist. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen*. Schorndorf: Hofmann, 18-41.
- Stachelhaus, A. & Strauß, B. (2005): Die Förderung graphomotorischer Fertigkeiten von Erstklässlern durch psychomotorische Übungen im Sportunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 194-204.
- Stadler-Altmann, U. (2010): *Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stahl-von Zabern, J., Kopic, A., Zabern, L. von, Klein, J. & Beudels, W. (2013): Quantitative Hauptuntersuchung. In: A. Krus, C. Jasmund, S. Bahr, A. Kopic & S. Siems (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung*. Schriftenreihe des FB Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, Bd. 57. Mönchengladbach: Selbstverlag, 53-56.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schwinger, M. (2008): Kausalattribution. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Bd. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 74-83.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008): Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In: A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, 14-25.
- Stiller, J., Pfeffer, I. & Alfermann, D. (2008): Beeinflusst präventiver Gesundheitssport das physische Selbstkonzept? In: A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, 80-91.



- StMAS & IFP - Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5. Aufl.
- StMBKWK - Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*.
- Stodden, D. & Holfelder, B. (2013): Kein Kind bleibt zurück. Die Rolle der Entwicklung von motorischen Fertigkeiten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20 (1), S.10-17.
- Stodden, D., Langendorfer, S. & Robertson, M.A. (2009): The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 223-229.
- Strache, A. & Hartmann, C. (2012): Mehr Bewegung gegen LRS? Der Einfluss sportlicher Bewegung auf Lese-Rechtschreibstörungen. *Sportpädagogik*, (6), 46-49.
- Sygyusch, R. (2008): Selbstkonzeptförderung im Jugendsport - Zufall oder zielgerichtet? In: A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.): *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, 140-156.
- Textor, M.R. (2015): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Thelen, E. (2000): Motor Development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (4), 385-397.
- Thieme, I. (2011): *Bewegung macht stark für die Schule: Konzeption, Durchführung und Evaluation eines bewegungs- und ressourcenorientierten Konzeptes zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Dissertation. Universität Bayreuth.
- Thieme, I. (2012): „Bewegung macht stark für die Schule“ - Ein bewegungs- und ressourcenorientiertes Konzept zur Stärkung des Selbstkonzeptes im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Sportunterricht*, 61 (2), 35-40.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Cornelsen Verlag.
- TMBJS - Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen*.
- TMBWK - Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule Sport*.
- Trautner, H.M. (1992): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. 1. Grundlagen und Methoden. 2. Aufl. Göttingen: Hofgreffe.
- Tschacher, W. & Bergomi, C. (2011): *The implications of embodiment*. Exeter: Imprint Academic.
- TU DO - Technische Universität Dortmund (2014): *Modulhandbuch Sport*.
- TU DO - Technische Universität Dortmund (2016a): *Modulhandbuch für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Grundschulen*.
- TU DO - Technische Universität Dortmund (2016b): *Lernbereich Mathematische Grundbildung. Lehramt an Grundschulen nach LABG 2009*.

- UDE - Universität Duisburg-Essen (2012): *Modulformular. Bachelor „Sport“*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (2013): *Modulhandbuch Bachelor. Bildungswissenschaften im Bachelor of Arts / Bachelor of Science für das Lehramt an Grundschulen*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (2015): *Modulhandbuch Master. Bildungswissenschaften im Master of Education für das Lehramt an Grundschulen*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (2016): *Fachbereich Mathematik. Bachelor-Studiengang Mathematik für das Lehramt an Grundschulen. Modulhandbuch*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (o.J.a): *Modulhandbuch. Sprachliche Grundbildung im Bachelor of Arts für das Lehramt an Grundschulen*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (o.J.b): *Modulhandbuch. Sprachliche Grundbildung im Master of Education für das Lehramt an Grundschulen (mit Sprachliche Grundbildung als Schwerpunkt)*.
- UDE - Universität Duisburg-Essen (o.J.c): *Modulformular. Master „Sport“*.
- Uni BI - Universität Bielefeld (2016a): *Modulhandbuch: Bildungswissenschaften/Master of Education*.
- Uni BI - Universität Bielefeld (2016b): *Modulhandbuch: Mathematik/Bachelor*.
- Uni BI - Universität Bielefeld (2016c): *Modulhandbuch: Sportwissenschaft/Bachelor*.
- Uni BI - Universität Bielefeld (2016d): *Modulhandbuch: Sportwissenschaft /Master of Education*.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2014): *Modulhandbuch Master of Education Lernbereich Ästhetische Erziehung. Studienprofil Lehramt an Grundschulen*. Entwurf.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2015a): *Modulhandbuch Bildung und Förderung in der frühen Kindheit 2-Fach-Master of Arts*.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2015b): *Modulhandbuch Bachelor of Arts Bildungswissenschaften Studiengang Lehramt an Grundschulen*.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2015c): *Modulhandbuch Master of Education Bildungswissenschaften Studiengang Lehramt an Grundschulen*.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2015d): *Modulhandbuch Bachelor of Arts Lernbereich Ästhetische Erziehung. Lehramt an Grundschulen*.
- Uni Köln - Universität zu Köln (2016): *Modulhandbuch Master of Education im Lernbereich Sprachliche Grundbildung. Studienprofil: Lehramt an Grundschulen*.
- Uni PB - Universität Paderborn (2016a): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen für das Bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn*.
- Uni PB - Universität Paderborn (2016b): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen für das Bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn*.
- Uni PB - Universität Paderborn (2016c): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Lernbereich Sprachliche Grundbildung an der Universität Paderborn*.

- Uni PB - Universität Paderborn (2016d): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Lernbereich Mathematische Grundbildung an der Universität Paderborn.*
- Uni PB - Universität Paderborn (2016e): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Sport an der Universität Paderborn.*
- Uni PB - Universität Paderborn (2016f): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Lernbereich Sprachliche Grundbildung an der Universität Paderborn.*
- Uni PB - Universität Paderborn (2016g): *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Sport an der Universität Paderborn.*
- Uni SI - Universität Siegen (2016a): *Modulhandbuch Bachelor Bildungswissenschaften im Lehramt für Grundschulen an der Universität Siegen.*
- Uni SI - Universität Siegen (2016b): *Modulhandbuch Master Bildungswissenschaften Lehramt für Grundschulen an der Universität Siegen.*
- Uni SI - Universität Siegen (2016c): *Modulhandbuch Lehramt Grundschule Fach Mathematik.*
- Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. (2001): Self-representations and socioemotional competences in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126-134.
- Vetter, M. (2004): Wer wagt, gewinnt, oder: Hilft Risikokompetenz Unfälle zu vermeiden? In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen - Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 162-167.
- Vetter, M., Kranz, I., Sammann, K., Amft, S., Hättich, A. & Venetz, M. (2009): *G-FIPPS. Zur Wirksamkeit grafomotorischer Förderung in integrativ und präventiv ausgerichteter Psychomotorik*. Abschlussbericht. Zürich.
- Vetter, M., Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2004): *Abschlussbericht „Bonner Risikostudie“*. Bonn: Institut für angewandte Bewegungsforschung im Förderverein Psychomotorik e.V.
- Voelcker-Rehage, C. (2005): Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter - Ein Teilergebnis der MODALIS- Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56 (10), 358-363.
- Vogel, R. (2014): Geometrisches Handeln von Kindern in mathematischen Spiel- und Erkundungssituationen. *Frühe Bildung*, 3 (3), 130-138.
- Wadepohl, H., Koglin, U., Vonderlin, E. & Petermann, F. (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (4), 219-228.
- Walper, S. & Roos, J. (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: G. Faust-Siel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Frankfurt/M.: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., 30-52.

- Wamser, P. & Leyk, D. (2003): Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit. Effekte eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag. *Sportunterricht*, (4), 108-113.
- Wegner, M., Windisch, C. & Bude, H. (2012): Psychophysische Auswirkungen von akuter körperlicher Belastung im Kontext Schule. Ein Überblick. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19 (1), 37-47.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17-31.
- Weiß, A., Weiß, W., Stehle, J., Zimmer, K., Heck, H. & Raab, P. (2004): Beeinflussung der Haltung und Motorik durch Bewegungsförderungsprogramme bei Kindergartenkindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 55 (4), 101-105.
- Weitzman, E.A. (2000): Software and Qualitative Research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 803-820.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord.
- Wendler, M. (2008): Handeln-Sprechen-Schreiben: Ein Bildungskonzept zur Einführung und Begleitung des Schriftsprachenerwerbs. *Motorik*, (4), 201-210.
- Werner, E.E. (1995): Resilience in development. *American psychological society*, 4 (3), 81-85.
- Wertfein, M. (2006): *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion*. Dissertation. LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- WHO - World Health Organization (1948): *Constitution of the World Health Organisation*.
- WHO - World Health Organization (2010): *Global recommendations on physical activity for health*. Genua.
- Wiedebusch, S. (2008): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 7 Angewandte Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 135-161.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (4), 209-218.
- Willimczik, K. & Singer, R. (2009): Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.): *Handbuch Motorische Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, 15-24.
- Wolff, S. (2015): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 502-513.
- Worth, A., Oberger, J., Opper, E. & Bös, K. (2008): Einflussfaktoren der motorischen Leistungsfähigkeit - MoMo-Studie. In: A. Woll & M. Knoll (Hrsg.): *Sport und Gesundheit in der Lebensspanne*. Hamburg: Czwalina, 105-186.
- Wustmann, C. (2011): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. 3. Aufl. Berlin: Cornelson.

- WWU Münster - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2011): *Prüfungsordnung für den Lernbereich Mathematische Grundbildung im Rahmen der Bachelorprüfung innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.*
- WWU Münster - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2012): *Prüfungsordnung für das Fach Sport zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.*
- WWU Münster - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2014): *Prüfungsordnung für das Fach Sport zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.*
- WWU Münster - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2016): *Dritte Ordnung zur Änderung der Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen.*
- Wydra, G. (2009): Entwicklung der Beweglichkeit. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.): *Handbuch Motorische Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann, 187-196.
- Wygotski, L.S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Zeihner, H. (1999): Die vielen Räume des Kindes. Zum Wandel räumlicher Lebensprägungen seit 1945. In: U. Preuss-Lausitz u. a. (Hrsg.): *Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim: Beltz, 176-195.
- Zimmer, R. (1996): *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2004): Bildung im Rückwärtsgang? - Pädagogik nach PISA. In: R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.): *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann, 11-18.
- Zimmer, R. (2006): Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz. In: K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 306-313.
- Zimmer, R. (2010): Wie kommt das Kind zur Sprache. Zur Bedeutung der Bewegung beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen. *Motorik*, (4), 142-149.
- Zimmer, R. (2012a): *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. 13. Aufl. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012b): *Sprache und Bewegung*. nifbe-Themenheft Nr. 13. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Zimmer, R. (2013): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. 6. Aufl. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2014): *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. 26. Aufl. Freiburg: Herder.
- Zinnecker, J. (2001): *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim und München: Beltz.

## Internetquellen:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, [online] <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [15.12.2016].
- Berthold, B. (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts Stand: Februar 2008, [online] [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/01\\_natBild\\_Expertise\\_Berthold.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/01_natBild_Expertise_Berthold.pdf) [28.10.2015].
- BiK (2014): Schlussbericht, [online] <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb15/82571527X.pdf> [25.08.2017].
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2016, [online] [http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Betreuungszahlen/KitaKompakt\\_Ausgabe\\_2\\_2017.pdf](http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Betreuungszahlen/KitaKompakt_Ausgabe_2_2017.pdf) [24.09.2017].
- DBS - Deutscher Bildungsserver (2017a): Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, [online] <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html> [28.08.2017].
- Brinkmann, E. (2008): Interesse als Motor für das Lesen- und Schreibenlernen. Schreiben um Wichtiges mitzuteilen - Lesen, um sich zu informieren und Neues zu erfahren. Vortrag auf der Didacta am 22.02.2008. Stuttgart, [online] <http://www.bildungsmedien.de/index.php/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/item/109-symposien-zur-didacta-2008> [Aufruf 05.02.2017].
- DBS - Deutscher Bildungsserver (2017b): Rahmenrichtlinien/Lehrpläne für die Grundschule, [online] <http://www.bildungsserver.de/Rahmenrichtlinien-Lehrplaene-fuer-die-Grundschule-1660.html> [28.08.2017].
- Fikus, M. (2012): Bewegung im Elementarbereich. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Heft B07. Universität Bremen, [online] [www.fruepaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung%28MF%29.pdf](http://www.fruepaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung%28MF%29.pdf). [04.08.2012].
- Frey, A. & Mengelkamp, C. (2007): Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. Schwerpunkt „Frühes Lernen“, [online] <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/62/65> [24.09.2017].
- Gabriel, E., Gunzenreiner, J., Hagstedt, H., Hangartner, W., Kieweg, U., Krauth, I.M., Munk, W., Rangosch-Schneck, E., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (2011): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwertstätten und Lernwerkstattarbeit, [online] <http://www.forschendes-lernen.net/index.php/was-ist-eine-lernwerkstatt.html> [14.10.2015].

- Griebel, W. & Niesel, R. (2004b): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten, [online]  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> [30.10.2015].
- Hebenstreit, S. (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland, [online]  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf> [01.07.2017]
- Henkel, J. (2015): Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusiver Bildung. Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Dissertation, [online] <http://d-nb.info/1084560453/34> [31.07.2017].
- Herrmann, K. (2014): Bildungspläne: Intention - Inhalte – Umsetzung, [online]  
<https://www.nifbe.de/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=97&catid=118&showall=1&limitstart=> [13.12.2016].
- Hurrelmann, K. (2005): Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen. ajs Informationen I, Gesund aufwachsen. Aktion Jugendschutz - Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, [online] [http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben\\_altbis05/Artikel\\_Hurrelmann.pdf](http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/Artikel_Hurrelmann.pdf) [05.09.2017].
- JFMK & KMK - Jugendminister- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateienveroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateienveroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) [13.12.2016].
- JFMK & KMK - Jugendminister- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten - Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf) [05.09.2017].
- JFMK & KMK - Jugendminister- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_09\\_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf) [28.08.2017].
- KMK - Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Empfehlung-Schulanfang\\_01.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf) [03.01.2017].
- KMK - Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf) [08.10.2016].
- KMK - Kultusministerkonferenz (2014): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, [online]

- [http://kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf) [29.07.2017].
- KMK - Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf) [05.09.2017].
- KMK - Kultusministerkonferenz (2017): Rahmenvereinbarung über Fachschulen, [online]  
[www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) [Aufruf am 01.08.2017].
- Kretschmer, J., Hagemann, O. & Giewald, C. (2000): *Veränderte Kindheit und motorische Entwicklung. Zur motorischen Leistungsfähigkeit von Grundschülerinnen und Grundschülern in Hamburg*. Projektbericht, [online] <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kretschmer/files/kindheit-pdf.pdf> [Aufruf 24.01.2016].
- Marcon, R.A. (2002): Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1), [online]  
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html> [29.08.2017].
- MSB - Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Lehramtsstudium, [online]  
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/index.html> [01.08.2017].
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2006): Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Eine Handreichung, [online]  
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=3761> [09.12.2016].
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2017): Hochschulen in NRW mit Lehrerausbildung, [online]  
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Hochschulen-in-NRW-mit-Lehrerausbildung/index.html> [28.08.2017].
- Stöckli, G. (2008): Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Was fehlt schüchternen Kindern wirklich? Vortrag auf dem Symposium „Persönlichkeit stärken - Leistung fördern in Kindergarten und Grundschule“ im Rahmen der Didacta in Stuttgart am 21. Februar 2008, [online]  
<http://www.bildungsmedien.de/index.php/veranstaltungen/item/109-symposien-zur-didacta-2008-persoenlichkeit-1.pdf> [12.01.2017].
- Textor, M.R. (2016): Erziehungs- und Bildungspläne. In: M.R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*, [online] <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html> [13.12.2016].
- WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017), [online]  
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/#logo> [01.08.2017].